



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

**PROCESOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA
FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA A NIVEL LICENCIATURA**

Para obtener el grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

PRESENTA

Erick Arbeu Reyes

Directora

Dra. Alma Delia Torquemada González

Comité tutorial

Dra. Irma Quintero López
Mtra. María de Lourdes Orozco Ramírez
Mtra. Erika González Farfán

Pachuca de Soto, Hidalgo, octubre, 2024



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

School of Social Sciences and Humanities

Área Académica de Ciencias de la Educación

Department of Education Sciences

Maestría en Ciencias de la Educación

Master's Degree in Education Sciences

No. Of. UAEH/ICSHu/ARACED/MCE/227/2024

Asunto: **Autorización de impresión**

MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA U.A.E.H.
P R E S E N T E

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado "**PROCESOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A NIVEL LICENCIATURA**", realizado por el sustentante **Erick Arbeu Reyes** con número de cuenta **336182** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Reciba saludos cordiales.

ATENTAMENTE
"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"
Pachuca de Soto, Hidalgo, 10 de octubre de 2024

MTRA. IVONNE JUÁREZ RAMÍREZ
Directora del ICSHu


DRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ
Director de Tesis


DRA. IRMA QUINTERO LÓPEZ
Asesor Metodológico

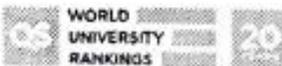

MTRA. MARÍA DE LOURDES OROZCO RAMÍREZ
Lector


MTRA. ERIKA GONZÁLEZ FARFÁN
Suplente



C.c.p.: Archivo.
MGVB*VCH*

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México: C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4217
mneeduc@uaeh.edu.mx



Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo brindado durante la realización de mis estudios de maestría, el cual fue determinante para la construcción de este trabajo y profundizar en el campo de la investigación educativa con el compromiso de devolver a la sociedad el conocimiento generado. Cuyo impacto se espera que trascienda a lo largo del tiempo y beneficie tanto al ámbito académico como social.

A la Dra. Alma Delia Torquemada González, por ser una guía constante a lo largo de todo este proceso investigativo. Su compromiso con mi formación no solo fortaleció el desarrollo académico, sino que también posibilitó la profundidad del contenido y enfoque del estudio. Su dedicación, disponibilidad y consejos fueron siempre enriquecedores, así como su capacidad para motivar y guiar mi pensamiento crítico ha dejado una huella en mi crecimiento como investigador.

A las integrantes del comité tutorial, Dra. Irma Quintero López, Mtra. María de Lourdes Orozco Ramírez y Mtra. Erika González Farfán tanto por sus aportaciones como recomendaciones para la mejora de esta tesis de posgrado.

A la Dra. Carlota Guzmán González, cuyo acompañamiento y sugerencias resultaron esenciales para fortalecer el enfoque metodológico y el análisis de esta investigación. Su visión desde la experiencia permitió dar coherencia y solidez a la estructura de este estudio, así como la orientación bibliográfica y observaciones críticas fueron claves para consolidar la estrategia metodológica de la investigación.

A los docentes que amablemente fueron partícipes, permitiéndome conocer sus experiencias, reflexiones y prácticas sobre la formación para la investigación educativa. Sus aportaciones son esenciales para comprender las complejidades y los retos que enfrenta la enseñanza de la investigación en el ámbito universitario. Su disposición para compartir su tiempo y conocimientos fue fundamental.

A mis padres, Clara y Evaristo, así como a mis hermanas Lizbeth y Marlene, cuyo apoyo ha sido el pilar sobre el cual se ha construido este trabajo. Su paciencia, comprensión y aliento incondicional fueron importantes para sobrellevar los desafíos enfrentados durante esta experiencia formativa. Su ejemplo de curiosidad, creatividad, compromiso, responsabilidad y dedicación me ha orientado a lo largo de todo el proceso, y este logro es tan suyo como mío.

Al Mtro. Emmanuel Montiel Rojas quién con su dedicación a la enseñanza de la investigación despertó en mí, un genuino interés por este fascinante campo. Su guía y apoyo fueron esenciales en el inicio de este camino académico. Así como a la Mtra. Aideé Márquez Ramírez, cuya orientación y motivación desde mi ingreso a la maestría han sido una fuente de inspiración en este recorrido formativo.

A mis estudiantes, quienes han sido la inspiración para esta tesis, y que durante mis años de experiencia y práctica docente me han demostrado la necesidad de una adecuada y pertinente formación respecto a la investigación educativa. Ellos son la razón por la cual esta tesis cobra vida, pues su entusiasmo, interés y dedicación me motivaron a seguir profundizando en esta línea de estudio. Con la cual, se busca contribuir al crecimiento del campo y ofrecer nuevas perspectivas que fortalezcan la formación de futuros profesionales de la educación.

Por último, a todas aquellas personas —docentes, compañeros y amigos— que, de manera directa o indirecta, han sido parte de mi formación para la investigación educativa. A Yency, Hiliana y Brian quienes brindaron su consejo, sus palabras de aliento o su apoyo en momentos clave, quiero manifestar mi gratitud. Cada interacción, cada comentario y cada gesto ha aportado al desarrollo personal y académico que se manifiesta en la construcción de esta investigación.

Índice de Contenido

Resumen	9
Abstract.....	10
Résumé	11
Introducción	12
Capítulo I. Formación para la investigación educativa a nivel licenciatura durante el decenio de 2013 a 2023	15
1.1 Descripción del proceso de sistematización de la información	16
1.2 Panorama general de la producción académica existente	18
1.3 Reflexiones y consideraciones finales.....	31
Capítulo II. Desafíos en la formación para la investigación educativa de estudiantes de nivel licenciatura.....	35
2.1 Panorama de la situación problemática	36
2.2 Preguntas de investigación	47
2.3 Objetivos de investigación	48
2.4 Supuesto de investigación	49
2.5 Relevancia y contribución de la investigación	49
Capítulo III. La formación para la investigación educativa a través de la práctica docente universitaria como objeto de estudio	54
3.1 Construcción conceptual de la formación para la investigación educativa.....	55

3.2 Caracterización de la práctica docente como una profesión en el contexto de la educación superior	61
3.3 La enseñanza de la investigación educativa desde un enfoque formativo	69
3.4 La perspectiva interpretativa en la comprensión de las prácticas docentes.....	76
Capítulo IV. El contexto de la formación para la investigación educativa en las Ciencias de la Educación.....	79
4.1 El origen y la institucionalización de las Ciencias de la Educación.....	80
4.2 Panorama actual de las Ciencias de la Educación en México.....	87
4.3 La formación para la investigación a nivel licenciatura en la UAEH.....	89
Capítulo V. Estrategia metodológica para el análisis de la formación para la investigación educativa desde la práctica docente.....	94
5.1 La perspectiva interpretativa y el enfoque cualitativo de la investigación	95
5.2 Alcance y profundidad de la investigación: exploración y descripción	98
5.3 Análisis de contenido y entrevistas semiestructuradas: dando voz y contexto a las experiencias docentes	99
5.4 Perfil de los docentes participantes que dan vida a la investigación.....	103
5.5 Escenario y ambiente de la investigación.....	108
5.6 Fases para la construcción de la investigación	108
5.7 Análisis de los resultados.....	112
5.8 Consideraciones éticas en la investigación	117
Capítulo VI. Análisis de la normatividad curricular de la UAEH respecto a la formación para la investigación educativa	120

6.1 Normatividad Curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación	121
6.2 Componentes curriculares en la formación para la investigación educativa	123
6.3 La formación para la investigación en la titulación universitaria a nivel licenciatura	135
6.4 El perfil docente ante la enseñanza de la investigación educativa	138
6.5 Reflexiones y consideraciones finales.....	141
Capítulo VII. Los procesos de formación para la investigación educativa desde la perspectiva docente	145
7.1 Desafíos inherentes a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura	146
7.2 Perspectivas docentes sobre el aspecto curricular en la formación para la investigación educativa	155
7.3 Relaciones interpersonales en la formación para la investigación educativa.....	163
7.4 Implicaciones y expectativas sociales de la formación para la investigación educativa.	178
Capítulo VIII. Las prácticas docentes universitarias en la enseñanza de la investigación educativa a nivel licenciatura.....	192
8.1 Intereses y factores motivacionales en la trayectoria profesional del académico universitario	192
8.2 Experiencias personales y profesionales de la docencia universitaria en investigación educativa	203
8.3 El entorno institucional y su influencia en la práctica de la docencia universitaria	210
8.4 Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes a nivel licenciatura	217
8.5 Los valores éticos y profesionales en la práctica de la investigación educativa.....	237

8.6 La reflexión como parte de la práctica de docentes universitarios.....	243
Capítulo IX. Conclusiones y reflexiones finales sobre la formación para la investigación educativa	251
Sobre los aportes teóricos y conceptuales.....	252
Sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación	253
Sobre la normatividad curricular institucional	254
Sobre los procesos y las prácticas en la formación para la investigación educativa	256
Sobre las aportaciones metodológicas.....	263
Sobre nuevas rutas de investigación	264
Referencias	267
Anexos.....	286
Anexo 1. Guía para la búsqueda y revisión de fuentes de información	286
Anexo 2. Guía para el análisis de contenido	288
Anexo 3. Guía de entrevista para docentes de investigación educativa.....	291
Anexo 4. Ficha de identificación para docentes de investigación educativa.....	296
Anexo 5. Espacios donde se efectuó la investigación.....	298
Anexo 6. Formato de consentimiento informado para los docentes participantes	300

Resumen

En las Instituciones de Educación Superior mexicanas, desde nivel pregrado se identifica un interés hacia el desarrollo de habilidades investigativas por parte de los estudiantes. Sin embargo, persisten múltiples desafíos en este ámbito. Por ello, esta tesis de maestría tuvo como objetivo analizar la normatividad curricular institucional y las perspectivas de académicos universitarios con el fin de comprender los procesos y las prácticas docentes en la formación para la investigación educativa de los estudiantes a nivel licenciatura en un programa académico de una universidad pública de la región centro de México.

Dada la naturaleza interpretativa de esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo, mediante el análisis de contenido de los planes curriculares y las entrevistas semiestructuradas con docentes que imparten las asignaturas de metodología e investigación educativa en el programa en cuestión.

Se encontró que, aunque la normatividad curricular establece una intención sobre la formación para la investigación educativa, su implementación enfrenta desafíos significativos. Para ello, es necesario que los docentes participen en el rediseño curricular, adapten las estrategias a las necesidades de los estudiantes, reciban formación continua especializada y dispongan de los recursos necesarios para favorecer la formación estudiantil. Además, de contar con la participación activa de toda la comunidad educativa para alcanzar dicho propósito.

Finalmente, se espera que el presente trabajo incentive a la generación de proyectos y estrategias encaminados a la formación para la investigación educativa, tomando en cuenta las necesidades inherentes a dicho proceso, así como las perspectivas de los diferentes actores educativos, proponiendo una reflexión profunda y constante.

Palabras clave: *formación para la investigación, investigación educativa, educación superior, práctica docente, Ciencias de la Educación.*

Abstract

In Mexican Higher Education Institutions, an interest in developing research skills by students is identified from the undergraduate level. However, multiple challenges persist in this area. Therefore, this master's thesis aimed to analyze the institutional curricular regulations and the perspectives of university academics to understand the processes and teaching practices in the training for educational research of undergraduate students in an academic program of a public university in the central region of Mexico.

Given the interpretive nature of this research, a qualitative approach was chosen, through content analysis of the curricular plans and semi-structured interviews with teachers who teach the educational methodology and research subjects in the program in question.

Although, the curriculum regulations set up an intention for training in educational research, its implementation faces significant challenges. To address this, it is necessary for teachers to take part in curriculum redesign, adapt strategies to students' needs, receive continuous specialized training, and have access to the necessary resources to support student training. Additionally, active involvement from the entire educational community must achieve this goal.

Finally, it is expected that this work will encourage the generation of projects and strategies aimed at training for educational research, considering the needs inherent to said process, as well as the perspectives of the different educational actors, proposing a deep reflection and constant.

Key words: *training for research, educational research, higher education, teaching practice, Educational Sciences.*

Résumé

Dans les établissements d'enseignement supérieur mexicains, dès le niveau du premier cycle, on constate un intérêt pour le développement des compétences de recherche des étudiants. Cependant, de nombreux défis demeurent dans ce domaine. Par conséquent, ce mémoire de maîtrise visait à analyser les réglementations curriculaires institutionnelles et les perspectives des universitaires afin de comprendre les processus et les pratiques pédagogiques dans la formation à la recherche pédagogique des étudiants de premier cycle dans un programme académique d'une université publique du centre région du Mexique.

Étant donné la nature interprétative de cette recherche, une approche qualitative a été choisie, à travers l'analyse de contenu des plans curriculaires et des entretiens semi-structurés avec des enseignants dispensant des cours de méthodologie et de recherche éducative dans le programme en question.

Il a été constaté que, bien que la normativité curriculaire établisse une intention en matière de formation à la recherche éducative, sa mise en œuvre rencontre des défis significatifs. Il est donc nécessaire que les enseignants participent à la refonte curriculaire, adaptent les stratégies aux besoins des étudiants, reçoivent une formation continue spécialisée et disposent des ressources nécessaires pour favoriser la formation des étudiants. De plus, la participation active de toute la communauté éducative est essentielle pour atteindre cet objectif.

Enfin, il est souhaité que ce travail encourage la création de projets et de stratégies visant à améliorer la formation à la recherche éducative, en tenant compte des besoins inhérents à ce processus ainsi que des perspectives des différents acteurs éducatifs, en proposant une réflexion profonde et continue.

Mots-clés : *formation à la recherche, recherche éducative, enseignement supérieur, pratique pédagogique, Sciences de l'Éducation.*

Introducción

El presente documento da a conocer los resultados de la investigación efectuada en el periodo de 2022 a 2023, denominada *Procesos y prácticas docentes en la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura*, como parte de la treceava generación del programa académico de Maestría en Ciencias de la Educación, perteneciente al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Esta tesis, aborda una problemática inmersa en un contexto mundial vertiginoso, que tuvo como propósito comprender los procesos y las prácticas docentes inmersas respecto a la formación para la investigación educativa en el contexto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la misma institución.

Esta formación estudiantil se posiciona como un factor clave para el desarrollo personal, académico y laboral de los futuros profesionales, quienes deben estar preparados para afrontar los retos y oportunidades que se presenten en los múltiples contextos que aborda el ámbito de la educación. Para lo cual, fue necesario aproximarse a las experiencias de los académicos universitarios, permitiendo conocer tanto las perspectivas como los significados que dan a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa en pregrado, mediante la recuperación de sus prácticas respecto al ejercicio de la profesión docente en educación superior.

La estructura de este trabajo de tesis consta de nueve capítulos, seguidos por un apartado de referencias y otro donde se integran los anexos que complementan y enriquecen el estudio realizado. En el primer capítulo, *Formación para la investigación educativa a nivel licenciatura durante el decenio de 2013 a 2023*, se integran los resultados obtenidos de la sistematización documental para la elaboración del estado del conocimiento, a partir del análisis de distintas investigaciones realizadas durante un periodo de diez años, enfocadas en la enseñanza y la formación para la investigación de estudiantes de pregrado.

En el segundo capítulo, *Desafíos en la formación para la investigación educativa de estudiantes de nivel licenciatura*, se plantea la situación problemática de estudio, permitiendo identificar la importancia de comprender los procesos inherentes en la formación de estudiantes en una universidad pública de México. Además de establecer las preguntas y los objetivos que guiaron todo el trabajo de investigación.

En el tercer capítulo, *La formación para la investigación educativa a través de la práctica docente universitaria como objeto de estudio*, se presenta la fundamentación teórica y conceptual desde un enfoque multirreferencial. Para ello, se inicia con la conceptualización de la formación para la investigación educativa, así como la caracterización de la práctica docente universitaria. Además de integrar las aproximaciones teóricas sobre la enseñanza de la investigación y la perspectiva interpretativa para la comprensión de las prácticas docentes.

En el cuarto capítulo, *El contexto de la formación para la investigación educativa en las Ciencias de la Educación*, se analiza el debate sobre el objeto de estudio y denominación de las Ciencias de la Educación, así como el panorama actual en México, subrayando la importancia de la investigación en la formación estudiantil. Además, se describe la evolución histórica y contextual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, resaltando la promoción de la investigación a nivel licenciatura.

En el quinto capítulo, *Estrategia metodológica para el análisis de la formación para la investigación educativa desde la práctica docente universitaria*, se comparte el enfoque paradigmático y metodológico, las técnicas e instrumentos empleados, los escenarios de las entrevistas, los criterios de selección de docentes participantes, las fases del estudio, las categorías de análisis y las consideraciones éticas. También se detallan las decisiones y etapas para la obtención y análisis de los datos empíricos, enfocándose en comprender los procesos de formación para la investigación educativa en estudiantes de licenciatura.

En el sexto capítulo, *Análisis de la normatividad curricular de la UAEH respecto a formación para la investigación educativa*, se presentan el desarrollo y los resultados del análisis de contenido de los planes curriculares 2000 y 2014 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, incluyendo documentos que reflejan la presencia de la investigación en la institución. Este apartado destaca las similitudes y diferencias entre ambos planes, contribuyendo a comprender la intencionalidad del programa académico y proporcionando información para la toma de decisiones académicas y curriculares.

En el séptimo capítulo, *Los procesos de formación para la investigación educativa a nivel licenciatura desde la perspectiva docente*, y en el octavo, denominado *Las prácticas docentes universitarias en la enseñanza de la investigación educativa a nivel licenciatura*; se dan a conocer los hallazgos de las entrevistas semiestructuradas con docentes expertos en la enseñanza de la investigación educativa, estructurados en diversas categorías que reflejan el objeto de estudio. Estos resultados, complementados con los testimonios, ofrecen una comprensión profunda y enriquecedora de cómo enfrentan los desafíos y actúan como mediadores en la formación investigativa de los estudiantes.

Finalmente, en el noveno capítulo, *Conclusiones y recomendaciones a la formación para la investigación educativa*, se presentan un conjunto de reflexiones y recomendaciones basadas en las prácticas docentes respecto a la formación para la investigación educativa a nivel superior, destacando sus aportaciones a la comunidad educativa universitaria. Además, de plantear cuestionamientos pendientes para abordar en futuras investigaciones.

Capítulo I. Formación para la investigación educativa a nivel licenciatura durante el decenio¹ de 2013 a 2023

En el contexto de la sociedad digital actual, donde no solo se busca transmitir conocimientos sino también producirlos, la formación para la investigación educativa se ha consolidado como un objeto de estudio de creciente interés en el ámbito académico. Esta preocupación ha dado lugar al desarrollo de una producción académica que abarca diferentes enfoques teóricos y metodológicos, contemplando diferentes contextos y escenarios; reconociendo su relevancia en la promoción de una cultura de investigación que enriquezca tanto las prácticas como los procesos en el ámbito de la educación.

En México, este campo ha sido abordado durante las últimas cuatro décadas, impulsado en gran medida por el trabajo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que ha documentado su progreso a través de tres Estados del Conocimiento (EC). A lo largo de tres periodos significativos —1982-1992, 1992-2002 y 2002-2011—, estos estudios han reflejado una evolución en su comprensión y delimitación. En un inicio, se abordó bajo la denominación de formación de investigadores en educación, pero con el tiempo se adoptó, mediante un debate conceptual, una categoría más inclusiva: la formación para la investigación. La cual, no solo considera a aquellos que se dedicarán a la investigación como su principal actividad profesional, sino también a quienes necesitan comprender y aplicar herramientas investigativas en su labor diaria (Moreno *et al.*, 2003; Schmelkes, 2013).

Al respecto, el presente capítulo da a conocer el estado del conocimiento sobre la formación para la investigación educativa en estudiantes de licenciatura, mediante el análisis de los estudios generados durante un periodo de publicación de 2013 a 2023, sistematizando las

¹ De acuerdo con la Real Academia Española, los términos década y decenio significan, ambos, '*periodo de diez años consecutivos*'; pero mientras que decenio se usa para designar el periodo de diez años comprendido entre dos años cualesquiera, década designa en especial el periodo de diez años referido a cada una de las decenas del siglo (años diez, veinte, treinta, etc.).

contribuciones realizadas. Este análisis tiene el propósito de hacer una valoración del conocimiento a través de los hallazgos encontrados, los aspectos omitidos y las reflexiones finales.

1.1 Descripción del proceso de sistematización de la información

Gaston Bachelard (citado en Mialaret, 2010) menciona que la incursión en la investigación científica no ocurre de manera inmediata, requiere de la apertura y disposición por parte del investigador. En este sentido, es crucial desarrollar una revisión de los trabajos previos existentes, identificando aquello que se sabe y se ha hecho, con el fin de entender y situarse en el contexto de lo ya logrado. Esto proporciona un panorama general de la productividad desarrollada y determinar de forma clara la contribución que se está haciendo al campo de estudio al final de la investigación. El producto de este proceso se conoce como estado del conocimiento (EC).

Este, se refiere al análisis sistemático y crítico de la producción generada a lo largo de un periodo específico en un campo de investigación, que abarca tanto los objetos de estudio como los principales referentes teóricos y metodológicos, tendencias emergentes y temas tratados. Esta valoración permite identificar no solo las áreas de investigación predominantes y las carencias existentes, sino también el impacto de la producción y las condiciones en que esta se ha desarrollado (Rueda, 2003). Para ello, este apartado se basa en una investigación documental cualitativa, de carácter descriptiva e interpretativa que da cuenta de los estudios realizados sobre formación para la investigación educativa en pregrado.

Para su construcción, se efectuó una indagación en distintos repositorios, bases de datos, bibliotecas y buscadores científicos, tales como: Google Académico, Redalyc, Scielo, Dialnet, además, del repositorio de la UAEH y la biblioteca física del Instituto de Ciencias

Sociales y Humanidades (ICSHu) perteneciente a la misma universidad. De igual forma, se generó una búsqueda en las ponencias de las últimas cuatro ediciones (2015, 2017, 2019 y 2021) del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE.

Al respecto, se emplearon las siguientes palabras clave: *formación para la investigación educativa, formación para la investigación en el nivel pregrado, investigación en estudiantes universitarios, docencia para la investigación educativa, investigación en las Ciencias de la Educación, enseñanza de la investigación educativa*. De ello, se encontraron y revisaron 45 documentos, de los cuales se procesaron sólo 30 investigaciones empíricas, siendo 14 ponencias (46.6%), 11 artículos de investigación (36.6%), y 5 tesis de grado (16.6%). Estas se determinaron mediante un protocolo de compilación de referencias que incluyó la construcción de una guía para la búsqueda y revisión de fuentes de información (Anexo 1), siguiendo la propuesta de Barbosa *et al.* (2013).

Las investigaciones aquí presentadas, provienen de 7 países de América Latina: México, Cuba, Colombia, Argentina, Chile, Ecuador y Perú. Los enfoques metodológicos utilizados por los investigadores son: el cuantitativo (20%), el mixto (33.3%) y el cualitativo (46.7%), siendo este último enfoque el predominante en la producción académica. Para la organización y sistematización de las investigaciones encontradas, se generaron matrices analíticas para la revisión documental en una hoja de cálculo de *Microsoft Office Excel*, mediante la identificación de aspectos elementales, tales como el problema u objeto de estudio, los objetivos y preguntas de investigación, los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, los participantes, los principales hallazgos y las conclusiones a las que se llegaron.

La identificación de estos elementos y su análisis comparativo entre las diferentes referencias permitió estructurar tres categorías temáticas, las cuales ofrecen una visión del panorama de la producción científica y académica a nivel internacional en el periodo comprendido entre 2013 y 2023.

1.2 Panorama general de la producción académica existente

A lo largo de esta sección, se reportan las publicaciones más relevantes que han contribuido al entendimiento y avance de la formación para la investigación educativa a nivel pregrado. Este panorama general no solo busca proporcionar una visión integral de lo que se ha investigado para comprender el estado actual del objeto de estudio, sino también servir como base para identificar lagunas en el conocimiento, contribuir al enriquecimiento y expansión de este, a través de tres categorías temáticas que se presentan en la Figura 1 y se describen a detalle a continuación.

Figura 1

Panorama de la producción académica sobre la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura durante 2013 a 2023



1.2.1 Estrategias didácticas y la mediación de las tecnologías digitales

La implementación de estrategias didácticas y la mediación de las tecnologías digitales en los procesos de formación para la investigación han sido objeto de diversos estudios que revelan tanto logros como desafíos para adaptarse a las exigencias de la sociedad actual. El uso de tecnologías digitales se ha convertido en un elemento esencial para la enseñanza de la investigación.

Sin embargo, como lo muestra el estudio de Licona (2019), aunque las TIC son ampliamente utilizadas en la búsqueda de información y realización de tareas académicas, su potencial para fomentar competencias investigativas no se aprovecha plenamente. Esta investigación socio-constructivista subraya que la relación entre estudiantes, docentes y contenidos educativos mediante las TIC no ha sido eficazmente direccionada, en gran parte debido a la falta de estrategias docentes adecuadas y un desconocimiento generalizado del potencial en este ámbito. Para ello, sugiere la necesidad de una reestructuración en su uso en la educación superior, empleando un enfoque claro hacia la investigación.

En este ámbito de la integración de la tecnología, Díaz *et al.* (2023) destacan las deficiencias en la enseñanza de la metodología de la investigación donde predomina la teoría sobre la práctica investigativa, y un uso insuficiente de las TIC en actividades pedagógicas. Como respuesta, proponen una reestructuración del programa de estudios que incluya la incorporación de TIC como medios predominantes de enseñanza, incluyendo Entornos Virtuales de Aprendizaje, procesadores estadísticos y gestores bibliográficos, así como una evaluación sistemática y flexible. Con estas propuestas, se busca preparar a los futuros profesores para abordar problemas educativos a través de métodos científicos.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Cuahonte *et al.* (2021) evidencian que la enseñanza tradicional y la evaluación sumativa limitan la libertad de los estudiantes en sus investigaciones, por lo que la implementación de la evaluación formativa no solo promueve un

ambiente más favorable para la investigación educativa, sino que también incrementa su interés en la modalidad de titulación mediante tesis. Esta investigación pone de relieve cómo la evaluación formativa puede ser una herramienta eficaz para motivar a los estudiantes y mejorar la calidad de su formación académica.

En un esfuerzo por transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, Carrasco *et al.* (2016) exploran el impacto de las nuevas tecnologías y el entorno digital en la enseñanza de la investigación educativa en el contexto latinoamericano. A través de una experiencia innovadora basada en el aprendizaje invertido, extendido y colaborativo, los autores buscan replantear la formación investigativa para que los estudiantes no solo comprendan la realidad educativa, sino que también sean capaces para responder a las complejidades de la sociedad contemporánea y a las transformaciones impulsadas por las TIC. Al respecto, recomiendan avanzar hacia una epistemología y un lenguaje propios en la investigación educativa, que integren la tecnología en los procesos formativos.

En la Universidad Veracruzana, Chacón (2013) examinó la implementación del *Proyecto Aula*, el cual buscaba transformar la enseñanza mediante el pensamiento complejo, la investigación vinculada al aprendizaje y el uso de tecnologías de la información. Aunque no se observaron mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico, se logró un impacto cualitativo positivo en el aprendizaje de los estudiantes, evidenciado en actitudes más favorables hacia el aprendizaje, una mayor motivación intrínseca, y una reducción en la inasistencia y la reprobación. Además, se destacó la importancia de una evaluación más integral y del papel activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, el estudio señala las resistencias y desafíos que enfrentan los docentes ante los cambios propuestos, subrayando la necesidad de una reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas.

La Universidad Técnica del Norte en Ecuador enfrenta desafíos similares en la enseñanza y aprendizaje de los procesos investigativos. A través de investigación documental e investigación-acción, Guerra y Naranjo (2020), identifican que, a pesar de los esfuerzos por

innovar, persisten prácticas centradas en la memorización y el enfoque teórico. Entre los avances propuestos para mejorar se incluyen el aprendizaje basado en problemas, la creación de monografías investigativas, y la organización de clubes y seminarios. No obstante, se requiere una mayor integración y motivación en los proyectos de investigación por parte de los docentes para lograr un impacto significativo.

En el caso de Ravelo *et al.* (2018), analizaron el proceso de desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes de la Universidad de Pinar del Río, Cuba, identificando un desempeño investigativo insuficiente en los mismos. Este bajo desempeño se atribuye a la falta de orientación adecuada por parte de los docentes y a una integración deficiente de componentes formativos esenciales, tales como los ámbitos académico, laboral, investigativo y extensionista. Asimismo, se evidenció una gestión educativa que no articula de manera intencionada las actividades investigativas, lo que afecta el compromiso de los estudiantes con la investigación pedagógica y limita su capacidad para reconocer el valor social de esta.

En un contexto distinto, Reyes *et al.* (2021) analizaron las exigencias impuestas por la pandemia de COVID-19 en el primer acercamiento formal de los estudiantes al proceso de investigación. A través de una investigación-acción realizada en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, se exploró cómo los factores sociales, institucionales y personales influyeron en la construcción de sus proyectos de investigación. Los autores destacan la importancia del rol mediador de los docentes para fomentar un clima de respeto, motivación y confianza que permita a los estudiantes superar la timidez y el desinterés, logrando así un mayor involucramiento. Asimismo, señalan que, aunque la metodología de la investigación debería ser un eje central en el diseño curricular, a menudo se aborda de manera aislada.

La experiencia de la Universidad Veracruzana, documentada por Landín (2021), se centró en fortalecer la formación para la investigación educativa en estudiantes de Pedagogía. A través de actividades extracurriculares como círculos de lectura, prácticas de campo, estancias de investigación y la elaboración de ponencias, el proyecto buscó despertar la curiosidad

epistémica y mejorar las habilidades investigativas. La intervención se basó en un diagnóstico que identificó la necesidad de superar la limitada formación teórica de los estudiantes y proporcionar experiencias de aprendizaje más integrales, tanto dentro como fuera del aula. Como resultado, se alcanzaron titulaciones exitosas mediante la realización de tesis. Este enfoque señala la necesidad de ajustar el currículo, asegurar un perfil docente adecuado y promover la colaboración internacional para enriquecer la formación de los estudiantes.

Por otro lado, Naranjo (2021) señala que, a pesar del sólido conocimiento de los docentes y sus esfuerzos por fortalecer la experiencia investigativa, las estrategias didácticas actuales aún requieren mejoras para ofrecer un acercamiento más atractivo a la investigación. Métodos como el aprendizaje basado en proyectos, colaborativo y en problemas, junto con herramientas como las TIC, permiten un aprendizaje significativo. Sin embargo, estas estrategias no apoyan de forma plena al proceso formativo sino se ajustan para adaptarse a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer la cultura de investigación

Por su parte, Santamaría-Rodríguez *et al.* (2019) revelan que la formación para la investigación de futuros docentes se ve limitada por un enfoque procedimental excesivo que dificulta la problematización y reflexión crítica sobre sus prácticas. Por ello, plantean revalorizar los saberes y fortalecer los procesos desde un marco conceptual y práctico más sólido que conecte la experiencia formativa con el ejercicio profesional de los docentes en formación. Este enfoque tiene como objetivo desarrollar prácticas pedagógicas más transformadoras y relevantes en el contexto educativo, promoviendo un pensamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, Urgellés-Castillo *et al.* (2017) documentan una estrategia implementada durante tres ciclos académicos para mejorar la preparación profesional de los estudiantes a través de la práctica laboral. Su implementación no solo fortaleció la formación profesional de los estudiantes, sino que también mejoró el desempeño de los tutores, al integrar de manera efectiva los componentes académico, laboral e investigativo. Como conclusión, la estrategia

propuesta se presenta como un modelo útil para el perfeccionamiento de la formación laboral e investigativa de los futuros profesionales de la educación.

1.2.2 Percepciones, actitudes y competencias investigativas

En el contexto actual de la educación superior, la formación para la investigación educativa es un componente esencial que enfrenta múltiples desafíos, desde la clarificación de conceptos hasta la implementación efectiva de competencias investigativas. Diversos estudios han explorado cómo estudiantes y docentes perciben y desarrollan estas competencias, revelando tanto avances como áreas de mejora.

En este sentido, Vázquez *et al.* (2021) compararon las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana sobre sus competencias investigativas en dos planes de estudio: el de 2000 y el de 2016. Para ello, utilizaron un cuestionario de Autoevaluación de Habilidades y Competencias para la Investigación, adaptado para evaluar cinco competencias clave: búsqueda de información, uso de recursos tecnológicos, metodología de investigación, comunicación de resultados y trabajo en equipo. Los resultados mostraron diferencias sutiles entre los dos grupos, subrayando la importancia de revisar y actualizar continuamente los planes de estudio para mejorar las competencias investigativas y la formación de los estudiantes.

La actitud hacia la investigación también desempeña un papel crucial en el desarrollo de competencias investigativas. En un estudio comparativo realizado por Sotelo *et al.* (2013) entre estudiantes de Psicología y Ciencias de la Educación, se encontró que el 75% de los participantes mostraban una actitud favorable hacia la investigación. No obstante, se observaron diferencias significativas en las dimensiones de participación e interés entre ambos programas. A pesar de esta tendencia positiva, persiste una problemática común: la dificultad para integrar

el enfoque por competencias. Para abordar esta limitación, sugieren la creación de espacios extracurriculares que complementen la formación en investigación científica, fomentando actitudes positivas y habilidades metodológicas desde los primeros años de formación. Asimismo, se subraya la importancia de que los docentes motiven y orienten a los estudiantes en proyectos de investigación, con el fin de fortalecer su perfil profesional y su capacidad para abordar problemas sociales a través de la metodología científica.

En línea con esta preocupación por la formación, Turpo *et al.* (2019) exploraron las concepciones y aplicaciones de la investigación en la preparación de docentes de una facultad de educación en Perú. A través de entrevistas realizadas a 20 profesores, se identificó que los docentes a menudo confunden la investigación formativa con la investigación científica. Aunque valoran el desarrollo de capacidades investigativas, no siempre logran concretar sus expectativas formativas en la práctica. Esta confusión subraya la necesidad de clarificar el rol docente y mejorar la integración entre teoría y práctica, fortaleciendo la formación docente mediante la creación de comunidades académicas y el diseño de estrategias didácticas que promuevan una comprensión más precisa y efectiva de la investigación.

El estudio de Galbán y Ortega (2015) examinó los significados que los estudiantes de pedagogía atribuyen a la investigación y cómo estos se han formado a través de sus experiencias educativas. La investigación cualitativa reveló que los estudiantes poseen nociones variadas sobre la investigación, con una predominancia de la perspectiva lógico-positivista, lo cual limita su comprensión del potencial de otros paradigmas, como el hermenéutico y el crítico. Los estudiantes tienden a percibir la investigación como un conjunto de acciones fragmentadas, en lugar de un proceso integrado, y a menudo la consideran una parte importante del currículo, pero no una opción profesional viable. Ante esta situación, los autores recomiendan desarrollar estrategias de enseñanza que, a través de la interacción entre profesores y estudiantes, integren

la investigación de manera más natural en la formación, con el fin de mejorar la comprensión y apreciación de los procesos investigativos.

Por su parte, Castañeda *et al.* (2017) examinaron la integración de la competencia de investigación en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri) durante sus prácticas profesionales. El estudio muestra que aunque los estudiantes presentan un nivel básico de análisis para identificar problemáticas educativas y diseñar estrategias didácticas, aún carecen de habilidades avanzadas en diagnóstico y búsqueda de información relevante, requiriendo apoyo adicional por parte de los tutores. Sin embargo, se observa un buen compromiso y responsabilidad en la comunicación con diversos actores educativos y en la aplicación de tecnologías de la información. Los autores sugieren fortalecer el desarrollo de competencias investigativas mediante el apoyo sistemático y la implementación de investigaciones-acción, que permitan a los estudiantes confrontar la teoría con la práctica y mejorar continuamente sus habilidades investigativas.

Por otro lado, Pinto y Cortés (2017) analizaron la importancia del aprendizaje estratégico (AE) en la formación universitaria, particularmente en el contexto de la educación a distancia. A través de un enfoque holístico y un diseño mixto, señalaron que la inclusión de contenidos curriculares en formación investigativa no garantiza el desarrollo de competencias, siendo crucial la incorporación de estrategias extracurriculares, como la participación en semilleros de investigación y eventos académicos. Además, destacaron la necesidad de reevaluar y enriquecer los modelos curriculares para fomentar una cultura de la investigación que trascienda el simple uso instrumental de las TIC, promoviendo su integración como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y para el Empoderamiento y la Participación (TEP). El desarrollo de competencias investigativas no solo es esencial para la formación profesional, sino también para enfrentar los retos del desarrollo sostenible y la innovación científica en la sociedad del conocimiento.

La percepción de los docentes sobre la formación en investigación educativa también es fundamental. Perines (2020) analizó las valoraciones de los docentes universitarios sobre la formación en investigación educativa de futuros profesores en la Universidad de La Serena, Chile. Su estudio reveló que, aunque los docentes consideran esencial esta formación, enfrentan desafíos significativos, como la necesidad de mejorar la actitud de los propios académicos hacia la investigación educativa y de instaurar una cultura investigativa dentro de las universidades. Perines destaca que la formación en investigación educativa no debe quedarse en un plano abstracto o instrumental, sino estar contextualizada en la realidad escolar. Además, de optimizar los recursos y esfuerzos para fomentar esta formación, ya que la falta de una cultura investigativa sigue siendo un obstáculo importante en la preparación de futuros docentes y profesionales de la educación.

En otro contexto, Hidalgo *et al.* (2019) examinaron las percepciones de estudiantes normalistas sobre el programa "jóvenes investigadores" en Aguascalientes. Los estudiantes valoran el programa por su contribución al desarrollo de habilidades de pensamiento lógico y para la investigación; sin embargo, consideran que la formación ofrecida es incompleta debido a limitaciones como la falta de tiempo, la carencia de acompañamiento y la falta de articulación en el seguimiento de protocolos de investigación. Aunque el programa ha sensibilizado a los estudiantes sobre la importancia de la investigación educativa y ha tenido una recepción positiva, se requieren mejoras en su implementación para desarrollar las competencias investigativas de los futuros docentes. Estos hallazgos sugieren la necesidad de ajustar el programa para potenciar el desarrollo de habilidades y fortalecer el perfil profesional de los estudiantes más allá de la docencia.

Por último, Sánchez (2018) abordó la formación para la investigación desde una perspectiva sociológica, utilizando la teoría de Pierre Bourdieu. Su estudio se enfocó en el proceso de formación para la investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE)

de la UAEH, no solo como un fenómeno pedagógico, sino como un proceso social. En este contexto, se resalta la heterogeneidad de las prácticas docentes, atribuida a la diversidad de trayectorias y visiones del mundo que poseen, factores que están condicionados por su adscripción laboral, así como por su capital cultural y habitus particulares. Esta diversidad presenta desafíos para la adecuada implementación curricular y el logro de un aprendizaje significativo en investigación. Chavarría menciona que, aunque el campo de la formación para la investigación en la LCE aún es incipiente, se considera necesario establecer bases normativas que guíen las prácticas formativas para alcanzar de manera efectiva dicho aprendizaje.

1.2.3 La producción en investigación educativa y la titulación por tesis

La producción académica constituye uno de los objetivos principales en la formación de los estudiantes de educación superior en el ámbito de la investigación educativa. No obstante, se observa una compleja interacción entre los procesos formativos, los desafíos institucionales y las prácticas docentes, que influye en la elección y realización de la tesis como modalidad de titulación. Esta problemática se enriquece con los hallazgos de diversas investigaciones, que abordan desde las dificultades encontradas en los procesos formativos hasta las estrategias para mejorar la producción investigativa y la titulación.

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH, Torquemada *et al.* (2017) analizaron los anteproyectos de investigación de los estudiantes y descubrieron que, a pesar de haber cursado varias materias centradas en metodología de la investigación, enfrentan dificultades significativas para formalizar sus proyectos. Estas dificultades se deben principalmente a problemas en la delimitación temática y en el desarrollo teórico-metodológico. El estudio destaca la importancia de fomentar la elaboración continua de trabajos de investigación a lo largo de la licenciatura para que los estudiantes adquieran un dominio sólido

de los criterios científicos y se involucren a profundidad en la investigación, especialmente con miras a su posible continuación en programas de posgrado. Además, subraya la influencia crucial de los docentes y de los procesos pedagógicos en la formación investigativa de los estudiantes.

La elección de la modalidad de tesis como forma de titulación también presenta desafíos importantes. Pérez *et al.* (2019) analizaron el proceso de titulación en la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, encontrando que a pesar de diversas estrategias implementadas en los planes de estudio, como la inclusión de seminarios y talleres enfocados en la titulación, solo uno de cada tres egresados opta por la elaboración de una tesis. Para ello, los autores sugieren que es necesario revisar y adaptar los cursos con componentes prácticos para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para abordar problemas psicoeducativos, lo cual podría mejorar la eficiencia terminal y reducir el rezago en la titulación.

Calzada y Torquemada (2015) también abordaron las dificultades que enfrentan los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UAEH al elegir la tesis profesional como modalidad de titulación, aun cuando la investigación es un componente clave del currículo. Su estudio reveló que solo el 12% optó por la tesis, mientras que el 88% prefirió otras modalidades más rápidas. Las razones identificadas incluyen la falta de habilidades investigativas, el desfase teórico-metodológico en las materias y deficiencias en la formación para la investigación. Aunque algunos estudiantes reconocen el valor de la tesis para desarrollar habilidades críticas y prepararse para el posgrado, la mayoría no percibe su utilidad en el ámbito profesional. En este sentido, las autoras enfatizan la necesidad de fortalecer la formación para la investigación educativa, mediante el replanteamiento de la enseñanza y la promoción de la tesis como una opción viable y formativa para los futuros profesionales de la educación.

En la misma línea, Torquemada *et al.* (2022) analizaron la baja demanda de la tesis profesional como modalidad de titulación en una universidad pública mexicana entre 2008 y 2020. El estudio describe que la preferencia por modalidades de titulación más rápidas como el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) refleja una cultura académica que prioriza los indicadores administrativos, en lugar de la tesis, que promueve el desarrollo de habilidades investigativas. Los autores proponen replantear el papel de la tesis en los reglamentos de titulación y fomentar una reflexión crítica sobre su importancia formativa para mejorar el balance entre eficiencia terminal y desarrollo de competencias investigativas.

El estudio de Torquemada *et al.* (2023) complementa este panorama al investigar las razones detrás de la cancelación de tesis profesionales entre estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH durante un periodo de diez años. A través de entrevistas, identificaron diversas dificultades enfrentadas por los estudiantes, tales como la falta de habilidades investigativas previas, la necesidad de una mejor planificación y organización, y el insuficiente apoyo por parte de los directores de tesis. Estos hallazgos denotan que el éxito de la tesis depende en gran medida de la formación en investigación, el rol crítico de los directores de tesis, y la integración formal de la tesis en el currículo escolar. Además, el estudio cuestiona el valor académico de la tesis cuando es vista solo como un requisito administrativo para la titulación, en lugar de una oportunidad formativa clave. Al respecto, se sugiere que, para fomentar la investigación a nivel pregrado, es esencial integrar la tesis de manera más central en el currículo, con un enfoque en metodologías de enseñanza prácticas y un apoyo docente especializado en investigación y dirección de tesis.

Por otro lado, Rubio y Castro (2017) examinaron la presencia y el impacto de la investigación educativa en la formación inicial de docentes en la Escuela Normal de Sinaloa, mencionando que la opción de tesis es la menos preferida por los estudiantes debido a una serie de dificultades institucionales y culturales. Entre estas, se encuentran la falta de apoyo en el

registro y desarrollo de proyectos, retrasos en la asignación de asesores y la escasa experiencia de los docentes en la asesoría de tesis. Además, se identificó una cultura institucional que desincentiva la realización de tesis y una percepción generalizada entre los estudiantes de que esta modalidad es demasiado difícil. El estudio concluye que es esencial reformar las políticas institucionales para fomentar una actitud positiva hacia la investigación y mejorar la formación para el desarrollo de competencias investigativas.

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), Cuahonte *et al.* (2017) abordaron la problemática de la baja producción de investigación educativa y el reducido porcentaje de titulaciones por tesis en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A pesar de que el 61% del cuerpo docente cuenta con estudios de posgrado, solo un 19% de las titulaciones se realizan bajo la modalidad de tesis, lo que refleja una discrepancia entre las expectativas institucionales y la realidad. Ante esta situación, se desarrolló el Programa de Aliento a la Titulación por Tesis (PATT), con el objetivo de fomentar la investigación educativa entre los estudiantes, el cual ofrece asesorías personalizadas para mejorar la comunicación y apoyo entre docentes y estudiantes. Aunque los datos preliminares indicaron un mayor interés en la investigación, la iniciativa aún enfrenta retos, como el abandono de la asignatura por parte de algunos estudiantes.

Espinoza (2019) analizó el impacto de la elaboración de la tesis de investigación en las competencias profesionales de los estudiantes de una escuela Normal del Estado de México. A través de un enfoque cualitativo-interpretativo, se encontró que los normalistas enfrentaron dificultades en la construcción del objeto de estudio, pero el trabajo colectivo y el diálogo con expertos les permitió superar estos retos. La investigación muestra que la elaboración de la tesis promueve la autogestión del conocimiento, la capacidad de argumentación y la autorregulación emocional, además de impulsar un compromiso personal con la investigación. Asimismo, los

hallazgos revelan que el proceso de elaboración de la tesis les permitió explorar nuevas metodologías y enfoques, lo que derivó en una práctica docente más crítica y creativa.

Para finalizar, Hernández (2013) examina el impacto de las investigaciones del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la UAEH en la atención y abordaje tanto de problemáticas y necesidades educativas. Aunque el CINCIDE ha contribuido significativamente a la producción y difusión del conocimiento, enfrenta limitaciones contextuales e institucionales, debido a la falta de recursos y sobrecarga de los investigadores. Para ello, la autora concluye que es crucial aumentar la difusión de los resultados, mejorar la coordinación y el liderazgo dentro del centro, y fomentar una cultura de investigación en la comunidad universitaria. Además, invita a la reflexión sobre cómo fortalecer el papel del CINCIDE y la investigación educativa en la UAEH para abordar de manera más efectiva las problemáticas educativas y sociales, involucrando a los estudiantes en estos procesos investigativos.

1.3 Reflexiones y consideraciones finales

En el decenio de 2013 a 2023, se ha evidenciado un creciente interés en la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura, consolidándose como un pilar fundamental en la preparación de los profesionistas de la educación. Este estado del conocimiento, basado en el análisis de 30 investigaciones empíricas provenientes de diversos países de América Latina, permite esbozar una serie de conclusiones sobre la evolución, las tendencias y las problemáticas que caracterizan esta área de estudio.

Este avance no solo se refleja en el ámbito académico, sino que también se manifiesta en el desempeño profesional de los egresados, quienes, independientemente de su dedicación a la investigación formal, encuentran en las competencias investigativas un recurso valioso para su desarrollo laboral en diversas áreas del sector educativo. Sin embargo, la producción

académica sigue concentrándose predominantemente en el nivel de posgrado, lo que pone de manifiesto una carencia significativa de estudios centrados en la formación para la investigación a nivel licenciatura. Este desequilibrio sugiere una necesidad urgente de redirigir esfuerzos hacia el nivel de pregrado, donde se forjan las bases iniciales de estas competencias.

Otro aspecto identificado es la falta de claridad conceptual en el uso de términos clave dentro de la investigación educativa. Los estudios analizados utilizan indistintamente conceptos como "formación investigativa", "enseñanza de la investigación" y "formación para la investigación", lo que refleja una ausencia de consenso terminológico y una posible confusión conceptual en el campo. A pesar de que estas expresiones apuntan a aspectos interrelacionados, cada una tiene implicaciones distintas en la práctica educativa y formativa, lo que demanda la necesidad de un análisis teórico-conceptual para mejorar la coherencia y la comparabilidad entre investigaciones posteriores.

En términos metodológicos, la predominancia del enfoque cualitativo refleja un interés profundo en comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva interpretativa y contextual. Esto es especialmente relevante dado que en la última edición de los estados del conocimiento del COMIE se había señalado la falta de producción desde este enfoque. No obstante, la integración de enfoques mixtos y cuantitativos también está presente, lo que demuestra una tendencia hacia la triangulación metodológica para enriquecer los hallazgos y ofrecer una visión más integral de la realidad educativa.

Las tendencias temáticas dentro de la formación para la investigación educativa han abordado aspectos relevantes como las estrategias didácticas, el uso de tecnologías digitales, el desarrollo de competencias investigativas y la titulación por tesis. Sin embargo, existen áreas que han sido subestimadas o incluso ignoradas, como la exploración de modalidades alternativas de titulación que promuevan igualmente habilidades investigativas, y la reflexión sobre la didáctica de la investigación desde la perspectiva del docente. Estas omisiones

destacan la necesidad de ampliar el espectro temático de la investigación en este campo, asegurando que se contemplen todas las dimensiones del proceso formativo.

El estado del conocimiento también revela una limitada participación de actores educativos en los estudios analizados. Mientras que profesores y estudiantes universitarios son los participantes predominantes, otros actores clave, como coordinadores, directivos y tutores, han sido en gran medida excluidos de la discusión. Esta ausencia limita la comprensión integral del fenómeno investigado, ya que los procesos formativos son influenciados por múltiples agentes dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, futuras investigaciones deberían incorporar una gama más amplia de perspectivas para ofrecer una visión más completa y representativa.

Finalmente, el contexto de la era digital y la creciente integración de las TIC en la educación plantea nuevos desafíos y oportunidades. Las TIC no solo facilitan el acceso a la información y la colaboración en la investigación, sino que también introducen nuevas dinámicas en la didáctica de la investigación. Sin embargo, a pesar de su relevancia emergente, los estudios sobre su impacto en la formación para la investigación educativa aún es incipiente. Es imperativo que se desarrollen líneas de investigación que se orienten hacia la profundización de este tema, con el fin de generar conocimientos sólidos que informen y mejoren las prácticas educativas en este ámbito.

En síntesis, la formación para la investigación educativa en la educación superior, particularmente a nivel licenciatura, se encuentra en un estado de desarrollo dinámico, pero incompleto. Si bien se han logrado avances importantes, es necesario continuar expandiendo el enfoque para abordar de manera más holística las múltiples dimensiones de este proceso formativo, asegurando que todos los actores relevantes sean considerados en los estudios futuros. Solo así se podrá consolidar estrategias que preparen a los estudiantes no solo para el mundo académico, sino para el ejercicio profesional en un entorno educativo cada vez más complejo, exigente y cambiante.

Este panorama resalta la necesidad de realizar un análisis más profundo de la situación actual, con el fin de identificar los desafíos específicos que enfrentan los actores de la comunidad educativa y las IES en su labor de contribuir a la formación para la investigación educativa. Por lo tanto, el siguiente capítulo se centra en el planteamiento de la situación problemática, donde se explorarán las diversas circunstancias que inciden en los procesos presentes en los programas académicos de nivel licenciatura, así como las implicaciones que estos tienen en la calidad de la educación y en la preparación de los futuros profesionales de la educación.

Capítulo II. Desafíos en la formación para la investigación educativa de estudiantes de nivel licenciatura

Ante el desarrollo de la sociedad de la información y la búsqueda constante de avanzar hacia una sociedad del conocimiento, la educación superior desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos y profesionales altamente capacitados para asumir sus roles de manera responsable y efectiva. Esta transformación, impulsada por los avances tecnológicos, sociales, económicos, políticos y culturales, así como la creciente interconexión global, plantea desafíos y oportunidades específicos para todos los niveles educativos.

Por ello, la formación para la investigación educativa en licenciatura o pregrado, como también se conoce, se ha convertido en una prioridad en muchas Instituciones de Educación Superior (IES) a nivel mundial. Constituye un elemento crítico en el desarrollo integral de los futuros profesionales y expertos de la educación, quienes desempeñarán un rol fundamental en la sociedad al promover la mejora continua de los escenarios, contextos y niveles donde se encuentren inmersos. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por integrar la investigación en los planes curriculares de los programas académicos de licenciatura, aún existen desafíos significativos que limitan su efectividad y alcance.

El presente capítulo se centra en el planteamiento de una problemática crucial respecto a la formación para la investigación educativa de estudiantes de nivel licenciatura en el campo de las Ciencias de la Educación en una universidad pública estatal de México, analizando su importancia en el panorama educativo actual, identificando los principales desafíos que enfrentan los actores inmersos en este proceso formativo. Lo cual, condujo a la formulación tanto de preguntas como objetivos esenciales que conducen el desarrollo de toda la investigación y el supuesto que la acompaña.

2.1 Panorama de la situación problemática

En el año 2024, la educación se encuentra inmersa en una vorágine de transformaciones y en lo que Bauman (2017) ha denominado modernidad líquida. La cual, refleja la naturaleza fluida y cambiante de las sociedades contemporáneas, donde las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales tienden a ser más volátiles y menos predecibles en los diferentes ámbitos del ser humano. Este panorama de vertiginoso cambio impone desafíos significativos, incluido el campo de la educación en sus diferentes contextos, especialmente en términos de adaptación, innovación y respuesta efectiva, tanto a las demandas como a las necesidades de la humanidad en constante evolución.

Esto se ha agudizado a lo largo de las décadas como consecuencia de diferentes factores que incluyen la Cuarta Revolución Industrial, el fenómeno de la globalización, el cambio de forma acelerada e inesperada en diferentes sectores de la vida del ser humano, la continua transformación, la incertidumbre, las diferencias socioeconómicas, el mayor acceso a la información, así como el avance del desarrollo tecnológico que ha generado grandes logros, pero también ha promovido el aumento de las brechas sociales y digitales.

Ante ello, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han sido un elemento clave, donde la conexión global se ha vuelto instantánea, difuminando las fronteras físicas y “acercando” a individuos de diferentes partes del mundo. Esta situación no solo ha transformado la forma de comunicación, trabajo, el acceso a la información y la comprensión del entorno, sino que también ha impactado profundamente en el ámbito educativo (UNESCO, 2022). La rápida evolución tecnológica ha generado una concepción diferente de la formación actual, donde su integración en los distintos escenarios y la proliferación de recursos en línea se ha convertido en un tema central de debate y acción.

Más allá de la instrumentación tecnológica, se espera aprovechar el potencial verdadero que radica en la capacidad de generar cambios sustanciales que transmuten los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Vázquez y Ortiz, 2018). Esto implica no solo la adopción de nuevas herramientas tecnológicas, sino también la exploración y aplicación de nuevas estrategias que fomenten la participación activa del aprendiz, el desarrollo de habilidades críticas, la colaboración y la adaptabilidad a un mundo en constante cambio.

Además, de las crisis, como la generada durante el pasado 2020, debido al inicio de la pandemia provocada por la enfermedad del virus SARS-CoV-2. Esta última, además de desencadenar ciertas secuelas a corto y largo plazo, según lo evidencian informes de la UNESCO (2020, 2022), también ha puesto al descubierto las fortalezas y las áreas de oportunidad que tiene la sociedad para afrontar los desafíos globales, teniendo en cuenta el campo educativo.

En este sentido, diversos organismos a nivel internacional como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004), la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), el Banco Mundial (2018) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005, 2009, 2022) resaltan la importancia, el apoyo, la promoción, la contribución y la formación hacia la investigación como una de las funciones esenciales que tiene la educación superior. Aunado a la generación de conocimiento, las IES deben cooperar en el logro de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), a través de la transformación y la búsqueda de mejorar la vida de todos, para resolver las problemáticas sociales planteadas dentro de la Agenda 2030 (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2022).

Lo anterior, toma relevancia respecto al papel que las IES deben desempeñar al propiciar en los estudiantes “la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar y utilizar la información con vistas a crear y aplicar conocimientos necesarios para el desarrollo del ser

humano” (UNESCO, 2005, p. 29), con el propósito de comprender su entorno desde diferentes ángulos, y dar respuesta a las problemáticas presentes en los diversos contextos en los que se encuentran inmersos, a través de las habilidades investigativas que se espera desarrollen en su proceso de formación.

Lograr estas metas no es una tarea sencilla, es esencial garantizar el acceso universal a la información y el conocimiento, pero también promover un aprendizaje a lo largo de toda la vida, independiente de su contexto socioeconómico o cultural. Sin embargo, la realidad latinoamericana presenta desafíos particulares, agravándose la situación, debido a la carencia de una sólida cultura de investigación, donde los sistemas educativos han tendido a privilegiar la formación profesional (Terrazas y Silva, 2013), dejando poco espacio para la innovación, el pensamiento crítico y la producción académica. Esta inclinación limita no solo el desarrollo intelectual, sino también la capacidad de adaptación a los cambios, perpetuando una desigualdad social y ampliándose más la brecha respecto a la tan mencionada *sociedad del conocimiento*, que todavía se ve lejana.

En el caso de México, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se destaca la promoción de la investigación tanto científica como tecnológica, el apoyo a estudiantes y académicos con becas para la generación del conocimiento, así como el Plan Nacional para la Innovación, coordinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, ahora Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT]) “en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas” (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 68).

Desde la perspectiva regional, en Hidalgo se cuenta con el Plan Estatal de Desarrollo 2022-2028 (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2022), el cual describe la importancia de la investigación como un pilar esencial para el desarrollo integral de la sociedad, impulsando así una transformación basada en el conocimiento y orientada hacia el bienestar generalizado de la

población de este estado. Además, se enfatiza la necesidad de colaborar entre el gobierno, la academia, instituciones públicas y privadas, así como la sociedad en conjunto, para impulsar la investigación y la innovación en todos los ámbitos.

Respecto al nivel local, en el Modelo Educativo de la UAEH (2011), la investigación se plantea como una piedra angular de su quehacer académico y su compromiso con la excelencia educativa, mediante la cual se integran las otras funciones que desempeña. En consonancia con sus valores fundamentales y la visión institucional, la integración de la investigación en licenciatura se concibe como una “estrategia para fomentar el aprendizaje autónomo, crítico y significativo” (p. 57) abordada y practicada dentro de cada asignatura del plan de estudios o como proyectos independientes en la formación de personas que enfrenten los desafíos del mundo actual, sustentado en que “sin investigación, la cátedra pierde vigencia; sin nuevos conocimientos, la civilización se estanca y perece” (p. 10). A su vez, dentro del Plan de Desarrollo Institucional 2024-2029 (UAEH, 2023c), se busca llevar a cabo una sólida formación integral y el desarrollo de estudiantes altamente capacitados, a través de la adquisición de diversas habilidades tanto académicas como profesionales, que repercutan en la generación de nuevos conocimientos, desde una perspectiva humanística.

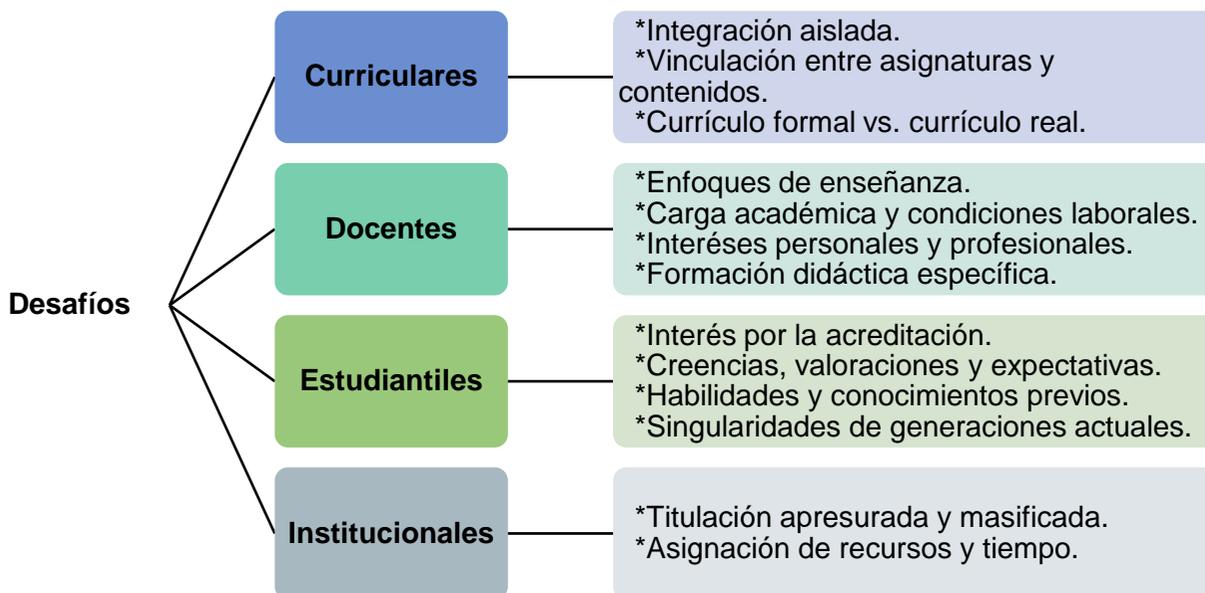
Tras la revisión anterior, se constata que en los distintos contextos —mundial, nacional, estatal e institucional— existe una intencionalidad por fomentar, integrar y desarrollar la investigación, incluido el campo de la educación que aquí se aborda. En México, esta preocupación se ha manifestado en las IES como un aspecto fundamental desde la década de los setenta, momento en que los planes y programas de estudio de diferentes carreras fueron revisados y rediseñados (Campos, 2021). Por consiguiente, la enseñanza y formación para la investigación han sido impulsadas en el nivel universitario desde la etapa de licenciatura (Rojas, 2008; Ducoing, 2016), donde “real y formalmente se inician los estudiantes en el proceso de

investigación” (Campos, 2021, p. 20) con el fin de desarrollar múltiples habilidades que sean útiles dentro de su trayectoria académica y profesional.

Sin embargo, persisten desafíos de diversa índole que inciden en la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura (Figura 2), como su integración de manera aislada, ya que con frecuencia es acotada en un conjunto de asignaturas bajo diferentes denominaciones, que a menudo carecen de una relación entre ellas y con las demás que conforman el plan de estudios en su totalidad (Campos, 2021).

Figura 2

Desafíos que inciden en la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura



En el caso particular de los planes de estudio en Ciencias de la Educación, Ducoing (2016) refiere que esta formación se reduce en asignaturas orientadas hacia los métodos y la estadística, omitiendo la reflexión epistémica consciente y explicitada; además de reflejar una

persistente fragmentación y simplificación del objeto educativo. Dejando de lado, que la educación, al igual que lo humano y social es inherentemente compleja, y requiere de una inmersión desde esta perspectiva para comprender verdaderamente su naturaleza.

Aunque dentro del currículo formal se evidencian vínculos entre dichas asignaturas, en su puesta en práctica, sigue existiendo una desconexión entre los diversos contenidos que se generan en los programas académicos tanto por los docentes como por los estudiantes. Lo que desencadena un interés centrado en la acreditación de las asignaturas, sin generar un proceso que tribute a tomarlas como eje articulador de los contenidos curriculares (Rojas, 2008) promoviendo una cultura investigativa transversal que fomente la interdisciplinariedad y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Lo cual, se potencia en muchas ocasiones por una enseñanza que aún prevalece en algunas IES, bajo un enfoque tradicional, magistrocentrista, verbalista, academicista y conceptual, donde los estudiantes únicamente son receptores y no participan en la construcción del conocimiento ni en la producción científica mediante saberes prácticos y operativos (Sánchez, 2014), limitando e impidiendo la motivación para plantear situaciones problemáticas que promuevan procesos de investigación (Rojas, 2008) que contribuyan a la mejora de diversos aspectos en el ámbito de la educación.

La práctica docente en el nivel superior es compleja, y diversos factores inciden en la importante labor de quienes tienen la responsabilidad de impartir estas asignaturas de investigación. Entre estos, se pueden mencionar la carga académica tanto dentro como fuera de la institución, que a menudo resulta excesiva; la escasa o nula producción científica en el campo de las ciencias donde se desempeñan, la existencia de un interés prioritario por estímulos, bonos económicos, así como el deseo de obtener sólo un reconocimiento profesional; las exigencias y limitaciones gremiales e institucionales. Al igual que el clima laboral y las relaciones interpersonales en el entorno en el que trabajan; la forma en que conciben su propia labor como

agentes educativos y las expectativas que se tienen por parte del sistema y la sociedad en general también tienen un impacto significativo. Todo esto no sólo afecta su formación y desarrollo profesional, sino que también repercute e incide en la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

Así mismo, hay una carencia sobre estrategias que estén encaminadas en el desarrollo de este rubro y en el mayor de los casos, no se cuenta con una preparación didáctica específica para su actuar en la enseñanza de la investigación, creyendo que por sólo tener varios años de experiencia al cargo de estas asignaturas, estudios de posgrado o desenvolverse en la práctica investigativa, se tiene la capacidad suficiente de contribuir en la formación para la investigación de estudiantes, lo que conlleva a enfrentarse con diferentes retos.

No obstante, con determinación y compromiso, pueden solventar en el transcurso del tiempo, al adquirir conocimientos mediante el ejercicio de la docencia sin caer en el sentido común, pero también a través de una permanente capacitación y actualización, de manera que su actuar sea afín con los requerimientos de la sociedad actual (Hurtado *et al.*, 2015), de la institución donde se encuentran y de las necesidades tanto individuales como colectivas de los estudiantes, garantizando la mejora de su labor educativa en evolución.

De igual forma, dentro del ámbito escolar existe una clara división entre la investigación y otras actividades, lo que resulta en una falta de integración y sinergia entre ellas. Además, se identifica una asignación insuficiente de tiempo para fomentar el desarrollo de habilidades que son fundamentales para la investigación, pero que también tienen el potencial de enriquecer y complementar otras áreas del aprendizaje académico (Campos, 2021). Sin embargo, muchas IES presentan un apoyo limitado a la investigación, lo que afecta la calidad y relevancia de la formación que los estudiantes reciben en su programas de pregrado. El acceso a herramientas y recursos físicos, financieros y tecnológicos suele ser escaso o desactualizado, restringiendo

las oportunidades para participar en actividades de investigación durante sus estudios, sobre todo a nivel licenciatura.

También, se haya una presión institucional que privilegia la titulación apresurada y masificada, en detrimento de la calidad y profundidad de la formación investigativa, “olvidando fundamentalmente en pensar los procesos de aprendizaje que tienen que desarrollar los alumnos” (Díaz-Barriga, 2022, p. 36). Esto, porque las IES están sometidas a estándares e indicadores de “calidad educativa” que promueven un enfoque numérico y reduccionista, descuidando la importancia de procesos humanos más profundos y significativos, que tengan como propósito el crecimiento personal e intelectual. Como describe acertadamente Sánchez (2014), “no hay nada más alejado de la formación de investigadores que las prisas burocráticas” (p.15), olvidando que se conforma a partir de paciencia, experiencia, mentoría, práctica y reflexión.

De igual forma, se deben considerar las creencias, valoraciones y expectativas individuales de los estudiantes, que influyen significativamente en su capacidad para abordar y comprender la investigación (Campos, 2021). Además, existen factores que pueden influir en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Uno de los más comunes es la falta de afinidad con el programa académico en el que están inscritos, con posibilidad de sentir que dicha carrera no coincide completamente con sus intereses y pasiones personales, lo que puede afectar su motivación. Al igual que la falta de habilidades y conocimientos que en el caso hipotético tuvieron que desarrollar previamente en otros niveles educativos, como el análisis de textos y la escritura académica, dificultando su desempeño académico.

La presencia de limitantes inherentes al currículo, así como las cuestiones didácticas, institucionales, sociales y personales previamente mencionadas, influyen en la formación para la investigación de los estudiantes. Esto, a su vez, afecta la realización de trabajos escritos que con frecuencia se utilizan para evaluar y acreditar las asignaturas vinculadas con la

investigación. La elaboración de tesis, considerada como una de las modalidades de titulación en los reglamentos universitarios, continúa siendo un desafío constante debido a los “resultados insatisfactorios de una enseñanza ‘documental y discursiva’ de la investigación” (Sánchez, 2014, p. 25). Esto conlleva, por un lado, a estudiantes insatisfechos que no logran completar su trabajo de tesis y por otro lado, investigaciones que carecen de una estructura sólida.

La comprensión y ejecución exitosa de procesos investigativos plantea desafíos específicos para los actores del proceso educativo, los cuales no se circunscriben únicamente a sus propias limitaciones, sino que también derivan de la intrincada naturaleza de dichos procesos. Se debe reconocer que las generaciones actuales de estudiantes se caracterizan por un comportamiento y una relación con el mundo que difieren notablemente de las generaciones anteriores, exhibiendo aspectos que los distinguen de manera única; sus identidades y rasgos individuales no tienen precedentes, lo que requiere un enfoque educativo adaptado a estas nuevas realidades (Díaz-Barriga, 2022).

Son diversos los factores que pueden influir, pero entre ellos resalta la falta de compromiso y sistematización de los procesos de formación para la investigación. No basta solo con la intencionalidad por parte de diferentes instancias a nivel nacional e internacional, o la integración en los planes de estudio sin un objetivo claro en la educación universitaria. De lo contrario, se considera que habría una mayor motivación e interés por parte de los estudiantes para producir tesis y trabajos de investigación de alta calidad, proporcionándoles experiencias de aprendizaje enriquecedoras y contribuciones significativas a su crecimiento personal y, por ende, a la sociedad en su conjunto.

Bajo esta perspectiva, resulta fundamental la labor del docente dentro de las IES, requiriendo de un propósito orientador e innovador, con la finalidad de que los estudiantes puedan construir distintos saberes sobre sus conocimientos y experiencias previas. Esto implica la creación de conexiones y el aprendizaje colaborativo en un proceso de adquisición de nuevas

competencias para la investigación desde una perspectiva crítica, reflexiva y creativa. Las cuales puedan ser empleadas de manera transversal en todas las asignaturas del plan de estudios de su carrera, teniendo en cuenta que para su implementación los docentes compartan esta misma visión.

Al respecto, este estudio se enfoca en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) que se oferta en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), un programa educativo de pregrado diseñado para el desarrollo de diversas competencias tanto genéricas como específicas encaminadas al logro del perfil de egreso, el cual establece que el profesionista egresado

contará con una sólida formación socio-humanista, la capacidad para identificar, analizar, así como para transformar el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación, diseñar alternativas innovadoras, intervenir de manera creativa en los procesos de investigación, gestión, evaluación y docencia, entre otros. (UAEH, 2014, p. 36)

De modo que, la formación para la investigación educativa se encuentra inmersa en dicho perfil; sin embargo, no tiene como objetivo el de formar investigadores *per se*, sino contribuir “como apoyo para un mejor desempeño en su práctica profesional, como herramienta para comprender y en su caso aplicar productos de investigación, o bien como mediación para internalizar estructuras de pensamiento y acción que le permitan resolver problemas” (Moreno, 2005, p. 521).

En este sentido, la investigación educativa se erige como el eje central de la formación de los profesionistas del campo de la Ciencias de la Educación². A pesar de la intencionalidad

² Revisar el capítulo 4 de este trabajo, denominado “*El contexto de la formación para la investigación educativa en las Ciencias de la Educación*”.

presente tanto en los reglamentos institucionales de titulación de la UAEH, como en los dos planes de estudio que han regido a este programa desde su creación, se observa una discrepancia entre el énfasis dado a la investigación y la adopción de modalidades de titulación por parte de los estudiantes.

Entre los años 2008 y 2020 se presenta una tendencia en relación con la formación para la investigación. De los 1205 egresados en dicho periodo, solo 56 egresados (4.6%) optaron por modalidades de titulación que implican el desarrollo y aplicación de habilidades investigativas, como la tesis profesional (49 casos), la especialidad en docencia (4 casos) y la monografía (3 casos) (Torquemada *et al.*, 2022). Este bajo porcentaje sugiere posibles deficiencias o limitaciones de diversa índole en los procesos formativos, así como en la integración de la investigación educativa tanto en el currículo formal, como en el real o vivido.

Por tal razón, el interés central será explorar las prácticas y los procesos de formación para la investigación educativa, teniendo en consideración lo que denota la normatividad curricular institucional y las perspectivas de uno de los principales actores educativos, es decir, a los docentes que tienen a su cargo las asignaturas asociadas a la metodología e investigación educativa, destinadas para el desarrollo de diferentes habilidades y competencias de los estudiantes del programa académico antes mencionado. Para lo cual, se plantean a continuación tanto las preguntas como los objetivos que guiaron, orientaron y dieron estructura a todo el proceso de investigación en este entorno educativo.

2.2 Preguntas de investigación

2.2.1 General

De acuerdo con la normatividad curricular institucional y las perspectivas de académicos universitarios, ¿cómo son los procesos y las prácticas docentes en la formación para la investigación educativa de estudiantes en el contexto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

2.2.2 Específicas

Desde la normatividad curricular, ¿cómo se plantea la formación para la investigación educativa en los planes de estudio 2000 y 2014 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así como en articulación con el Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

Desde la práctica docente, ¿qué caracteriza los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la formación para la investigación educativa en las diferentes asignaturas de metodología e investigación que se imparten en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

Desde la experiencia docente, ¿cuáles son las acciones que se llevan a cabo desde la enseñanza de la metodología para formar en investigación educativa a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?

2.3 Objetivos de investigación

2.3.1 General

Analizar la normatividad curricular institucional y las perspectivas de académicos universitarios, con el fin de comprender tanto los procesos como las prácticas docentes en la formación para la investigación educativa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

2.3.2 Específicos

Examinar los procesos de formación para la investigación educativa en los planes curriculares 2000 y 2014 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en articulación con el Modelo Curricular Integral y el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Describir los procesos orientados hacia la formación de estudiantes en las asignaturas de investigación educativa impartidas en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, desde la perspectiva de los docentes y su práctica.

Caracterizar las acciones desarrolladas en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a través de la experiencia docente en la enseñanza de las asignaturas de investigación educativa.

2.4 Supuesto de investigación

La formación para la investigación educativa en el nivel de licenciatura carece de un proceso sistemático donde se realicen acciones académicas y pedagógicas delimitadas tanto a la promoción como al desarrollo de habilidades y competencias investigativas en estudiantes universitarios, lo cual repercute en la falta de interés estudiantil para el desarrollo de actividades científicas destinadas a enriquecer el campo de las Ciencias de la Educación y que incidan en la sociedad en su conjunto.

2.5 Relevancia y contribución de la investigación

El interés por abordar esta problemática surge a partir del desempeño del autor de esta tesis, como profesor y asesor en asignaturas de investigación educativa a nivel licenciatura, donde ha identificado la relevancia que tiene el desarrollo de habilidades y competencias investigativas, las cuales son determinantes en los procesos de aprendizaje de los jóvenes universitarios para su desempeño personal, académico y profesional. La experiencia adquirida en la docencia, junto con la formación académica y preparación en el campo de la investigación, han permitido comprender la importancia de la función docente en la formación estudiantil, así como la urgente necesidad de mejorar los procesos y estrategias empleadas en la educación superior a nivel licenciatura.

Aunque el objeto de estudio y el entorno de la investigación ya han sido abordados en estudios previos, la naturaleza de la problemática identificada no ha sido analizada desde lo que plantean las Ciencias de la Educación. Esto se debe al enfoque unidimensional o reduccionista que se ha adoptado, considerando solo una parte de la realidad educativa, fragmentándola (Ducoing, 2016) e ignorando otras dimensiones relevantes que podrían estar contribuyendo a la

situación problemática. Por tanto, surge la necesidad de una reexaminación para obtener una visualización más integral de ella.

Por otra parte, en el último Estado del Conocimiento (EC) sobre formación para la investigación publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Schmelkes, 2013), los autores comentan la existencia de una mayor producción en esta temática y un creciente abordaje desde el método cualitativo. Sin embargo, señalan la necesidad de generar proyectos de investigación con mayor consistencia, debido a que en su rol como dictaminadores de trabajos académicos han detectado carencias significativas en muchas publicaciones académicas por profesionales de la educación, que abarcan desde el contenido y la estructura del trabajo hasta el estilo y la redacción, lo que sugiere una deficiente formación para la investigación. En consecuencia, esta temática se ha convertido en “un objeto de estudio cada día más relevante para los académicos involucrados en procesos de formación en educación superior” (p. 339).

Debido a la naturaleza y el enfoque del objeto de estudio, el presente trabajo se inserta dentro del grupo de investigación denominado *Procesos de Formación, Enseñanza y Aprendizaje para la Investigación Educativa y la Profesionalización Docente*, además de apoyarse de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de *Currículum, Innovación Pedagógica y Formación del Área Académica de Ciencias de la Educación*, a la que pertenece el programa de Maestría en Ciencias de la Educación. A través de los cuales, se tuvo un acercamiento reflexivo sobre la interacción entre el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a las estrategias innovadoras que promueven la formación integral del estudiante y la profesionalización docente. Además de indagar sobre las circunstancias y los desafíos contemporáneos de la educación tanto a nivel internacional como nacional, poniendo énfasis en la práctica docente de quiénes se encargan de la enseñanza a nivel superior, y los diferentes aspectos inmersos en ella.

Respecto a las contribuciones de esta investigación, en primera instancia permite abordar los desafíos y oportunidades que presenta la formación para la investigación educativa en pregrado desde la perspectiva y la voz de los docentes involucrados. En este sentido, aporta elementos que permiten vislumbrar la enseñanza de la investigación como una actividad que requiere de la consideración de aspectos personales, curriculares, institucionales, didácticos, sociales y valorales. Además, no solo contribuye a la autoevaluación y desarrollo profesional de los docentes, sino que también favorece la reflexión de la educación universitaria, brindando un panorama a los diferentes actores educativos acorde con la realidad y las demandas del contexto actual.

Profundiza en cómo se llevan a cabo los procesos de formación, abordando las particularidades existentes en los planes curriculares del programa académico en cuestión y los elementos contemplados en la trayectoria de los estudiantes. Favorece a la reflexión en torno a la enseñanza de la investigación en el ámbito académico que demanda una formación docente continua que incorpore estrategias pedagógicas específicas, destacando que la experiencia académica en el desarrollo de la investigación o un estatus de investigador no garantiza la apropiación de un saber didáctico por parte del profesor (Sánchez, 2014). Para ello, se vuelve fundamental la sistematización de procesos encaminados a la formación de estudiantes a nivel licenciatura donde surge el primer acercamiento formal a la realización de diversas actividades en este rubro.

De igual forma, contribuye a los debates sobre la distinción entre pedagogía y las Ciencias de la Educación, la reflexión sobre su origen y el panorama actual en el contexto mexicano. Lo cual, permite una comprensión de cómo ha evolucionado esta familia de disciplinas interesadas en el hecho educativo y la trascendencia de la formación para la investigación de sus egresados a nivel licenciatura, no solo encaminada en el aprendizaje y la producción de conocimiento disciplinar, sino también a la ejecución de diversas tareas en los diferentes

sectores de su vida (Moreno, 2005), desarrollando una visión holística, dada la inherente complejidad que presenta el objeto educativo (Sánchez, 1993; Ducoing, 2016) posibilitando la propuesta y aplicación de alternativas desde una mirada interdisciplinaria y multirreferencial en respuesta a las cambiantes necesidades de la sociedad y el mercado laboral.

Además de contribuir al progreso del ámbito tanto de la formación para la investigación educativa como de las Ciencias de la Educación, se espera que este estudio tenga implicaciones significativas que sirvan como referencia en los espacios educativos y las IES del país, que tienen como propósito la promoción de la investigación. Esto conlleva a promover el rediseño y la adecuación de los programas educativos, garantizando una educación de calidad, y la potenciación del talento humano que reside en ellos. De esta manera, se busca no solo mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también fortalecer la capacidad de las instituciones académicas para desplegar futuras investigaciones en el contexto actual de esta temática, haciendo la invitación de recuperar las voces y las experiencias de los actores involucrados.

Finalmente, la presente investigación busca reconocer a la docencia como una profesión legítima (Schön, 1992; Zabala, 2000; Davini, 2015; Torquemada, 2022) que desempeña un rol crucial en la formación de profesionistas. No solo demanda un profundo conocimiento disciplinar, sino también un compromiso ético, pedagógico y humanista, orientado al favorecimiento de ambientes de aprendizaje óptimos y vinculados con diferentes sectores de la realidad. Resulta esencial valorar a los docentes universitarios, quienes son un pilar fundamental para el desarrollo intelectual y cultural, donde su labor va más allá del aula, impactando en la investigación, la innovación y el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes de educación superior.

En resumen, este capítulo está centrado en dar a conocer los diferentes desafíos inherentes a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura, así como las bases sobre las cuales se erige este estudio. Mismo que precisa la problemática identificada,

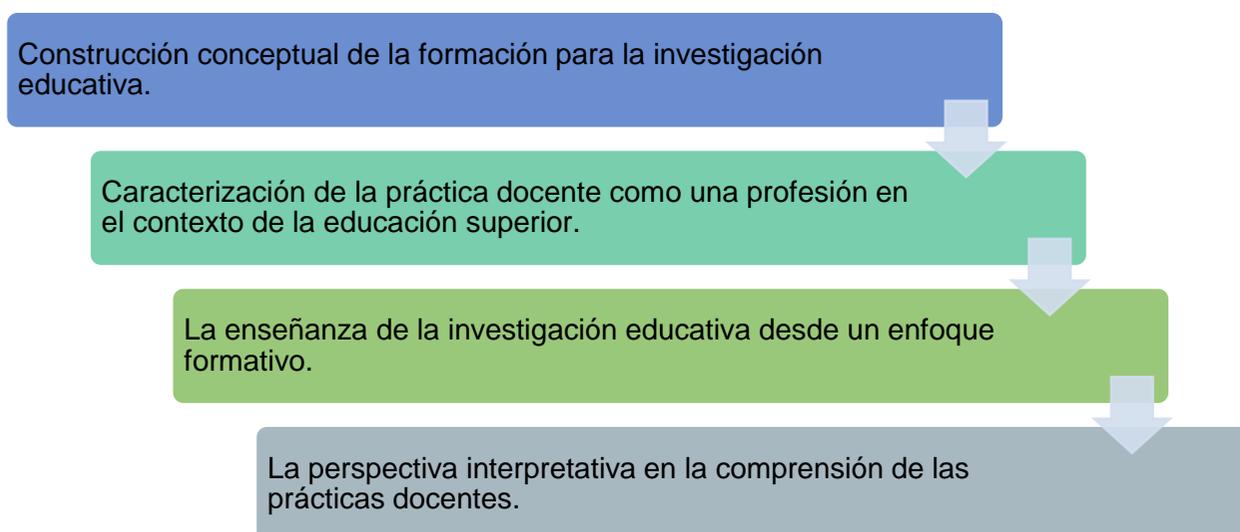
definiendo tanto las interrogantes cruciales como los objetivos que guían la investigación, y justificando la importancia de su abordaje desde las Ciencias de la Educación. Asimismo, se establece la conexión con los enfoques teóricos y conceptuales que sustentan el análisis de esta problemática, proporcionando la fundamentación necesaria para comprender cómo la formación para la investigación educativa y las prácticas docentes universitarias pueden ser factores determinantes en el desarrollo tanto de habilidades como de competencias investigativas en los futuros profesionales de la educación. El siguiente capítulo, permite no solo delimitar el contexto y las variables en juego, sino también sentar las bases para el análisis profundo que se llevará a cabo en las páginas posteriores.

Capítulo III. La formación para la investigación educativa a través de la práctica docente universitaria como objeto de estudio

En este capítulo se presentan las aportaciones teóricas y conceptuales que sustentan la construcción del objeto de estudio. Estas se derivan de una reflexión sobre los componentes y la conceptualización del término *formación para la investigación educativa*, así como de su configuración en las prácticas docentes en la educación superior. Basándose en los hallazgos de estudios previos en esta temática y del análisis multirreferencial planteado por Ardoino (1991), el cual consiste en integrar diversos referentes para abordar la complejidad de los fenómenos sociales y educativos, considerando la necesidad de múltiples dimensiones que aporten a la comprensión del objeto de estudio, siendo este enfoque fundamental en el campo de las Ciencias de la Educación, donde se desarrolla esta investigación. Para ello, en la Figura 3 se enuncian los cuatro apartados que dan estructura a esta fundamentación.

Figura 3

Fundamentación teórica y conceptual de la formación para la investigación educativa



3.1 Construcción conceptual de la formación para la investigación educativa

La función investigativa es un pilar esencial de las universidades, destacándose como una pieza clave en el proceso educativo. A través de la investigación, no solo se genera conocimiento, sino que también se fomenta un ambiente de aprendizaje continuo, propiciando la creación de nuevo saber; además, de reforzar el vínculo y su relevancia con la sociedad. Dado que la investigación es una función sustantiva y fundamental, se convierte en un imperativo institucional. Por ello, es crucial que las IES fomenten el desarrollo de competencias investigativas en sus estudiantes e integren la investigación como estrategia central en sus currículos (Miyahira, 2009; Peñalosa y Montaña, 2021).

En el campo específico de la educación, la investigación se enfrenta a la naturaleza del hecho o fenómeno educativo que se caracteriza por una complejidad inherente, y no puede ser reducida a elementos simples. En los procesos educativos, la simplificación es una tarea imposible debido a la abundancia de variables ricas en significados y factores que convergen. Intentar ignorar esta complejidad es privarse de la riqueza que aporta y despojar al proceso educativo de su contenido significativo (Sánchez, 1993; Ducoing, 2016).

Martínez (1997) amplía esta perspectiva al concebir la investigación educativa como un conjunto de estudios, tanto básicos como aplicados, que pueden originarse desde diversas disciplinas. Estos estudios deben ser rigurosos, fundamentándose en una base teórica sólida y metodológica consistente, que pueden abordar cualquier aspecto del fenómeno educativo, ya sea en contextos formales, no formales o informales, proporcionando así una comprensión amplia y profunda de los diversos procesos educativos.

Por su parte, Campos (2021) menciona que la investigación educativa es un proceso dinámico de construcción del conocimiento dentro del ámbito educativo, que incorpora valores, posturas y conocimientos previos, así como su propia institucionalización. Este enfoque posibilita

comprender de manera sistemática y coherente las diversas dimensiones del proceso educativo. Además, permite una comprensión profunda de la tarea investigativa a través de diversas perspectivas paradigmáticas, epistemológicas y teóricas. Por tanto, se trata de un medio vital para conocer y analizar las realidades educativas desde múltiples ángulos, proporcionando una base sólida para la mejora continua y la innovación en la educación.

Desde la American Educational Research Association ([AERA], 2024), se considera a la investigación educativa como un campo científico que analiza los procesos de educación y aprendizaje, así como los factores humanos, interacciones, organizaciones e instituciones que estructuran los resultados educativos. Este campo busca no solo describir y comprender el aprendizaje a lo largo de la vida, sino también explicar cómo los contextos educativos formales e informales impactan en diversas modalidades de aprendizaje. Al estudiar estos aspectos, la investigación educativa proporciona una comprensión integral de cómo se desarrollan y se optimizan los procesos educativos en diferentes entornos y etapas de la vida.

De esta manera, la investigación educativa se posiciona como un campo científico que aborda la complejidad de los fenómenos educativos, requiriendo de un proceso reflexivo y sistemático desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas provenientes de las disciplinas educativas, sociales y humanas. Su propósito radica en comprender, explicar y mejorar tanto las prácticas como los procesos inmersos en los distintos contextos educativos, además de impulsar la innovación y dar respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad.

No obstante, los desafíos que implica la formación en este campo de estudio demandan una definición conceptual clara para entender su propósito dentro del contexto de la educación superior a nivel de licenciatura. Por esta razón, se examinan diversas perspectivas sobre la formación para la investigación según diferentes autores, señalando las convergencias y diferencias entre ellas. Esto permite una comprensión más precisa del objetivo de la formación en investigación educativa en el ámbito universitario.

En primera instancia, Moreno *et al.* (2002), establecen la distinción del uso de expresiones entre formación en, formación por y formación para, tal como lo sugiere Filloux (1996). La formación “*en*” se enfoca en el contenido del conocimiento que se adquiere o se pretende adquirir. La formación “*por*” se refiere a los métodos y procedimientos utilizados para facilitar el aprendizaje. Por último, la formación “*para*” está orientada hacia la práctica profesional o las funciones específicas que el individuo en formación desempeñará. Aunque estas dimensiones pueden ser consideradas separadamente, en la práctica están intrínsecamente conectadas. La *formación en investigación* implica adquirir conocimientos que se desarrollan a través de las experiencias y procedimientos de la *formación por*, y todo ello con el fin último de capacitar al aprendiz respecto a la *formación para la investigación*.

Así, Moreno (2002; 2003) concibe la formación para la investigación como un proceso intencional que involucra prácticas y la participación de diversos actores, el cual, se caracteriza por la intervención de los formadores como mediadores para facilitar el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, así como la internalización de valores necesarios para la práctica investigativa. Este enfoque subraya la importancia de un quehacer académico sistematizado, aunque no necesariamente en un contexto formal o escolarizado.

Además, este proceso formativo no está limitado a un periodo temporal específico ni es un requisito previo para iniciar a realizar investigación, puede continuar durante esta misma y extenderse a lo largo de la vida profesional del individuo, reflejando una evolución constante y una transformación de las capacidades personales. En este sentido, es fundamental reconocer que el desarrollo de habilidades investigativas no debe reservarse para el nivel de posgrado, sino comenzar desde etapas tempranas en la educación básica (Moreno, 2005).

Este enfoque no solo prepara a los individuos para la realización de investigaciones formales en el futuro, sino que también los capacita para enfrentar una variedad de tareas

complejas en todos los aspectos de la vida. Por tanto, se trata de un proceso continuo que acompaña al individuo durante su trayectoria como aprendiz e investigador.

Al respecto, Parra (2004) plantea que la investigación es un proceso tanto sistemático como riguroso para el acceso al conocimiento, y que debe ser un componente esencial, tanto teórico como práctico en la formación de estudiantes universitarios. Concibe esta formación para la investigación como la enseñanza de la “lógica de los procesos de investigación, así como las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para desarrollarla” (p. 69). Sin embargo, menciona que la relevancia de estos procesos en los programas educativos de pregrado varía según el perfil de egreso esperado de los estudiantes y del tipo de universidad, priorizando la aplicación del conocimiento sobre su generación.

Por otro lado, Moreno (2003) argumenta que, aunque puede emplearse la expresión enseñanza de la investigación como sinónimo de formación para la investigación, tal como lo refiere el autor previo, esta prefiere el término “formación” sobre “enseñanza”, debido a que este proceso se entiende como una mediación que no solo facilita la apropiación del saber y el desarrollo de competencias, sino que también actúa como un catalizador en la transformación personal, ampliando las potencialidades individuales hacia nuevas capacidades, siguiendo la idea de Barbier.

Así, la formación implica un proceso dinámico de evolución personal y profesional que integra tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias. En consonancia con lo que argumenta Ferry (1991) sobre la formación, la cual, requiere “un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo” (p. 75).

Desde la postura de Guerrero (2007), la formación para la investigación abarca un conjunto de acciones dirigidas a facilitar la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para que tanto estudiantes como docentes puedan llevar a cabo de manera exitosa actividades relacionadas con la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, aplicables tanto en el ámbito académico como en el sector productivo. Al respecto, Ríos (2014) la considera como “un proceso de aprender haciendo, en el cual se involucra al estudiante para que de manera activa construya su propio conocimiento, a través de la búsqueda de información, de la reflexión y del análisis de esta” (p. 131).

Esta formación para la investigación puede adoptar diferentes enfoques y procedimientos según el objetivo y las necesidades de las personas involucradas. Sobre ello, Moreno (2003) distingue entre la formación de investigadores, dirigida a quienes se dedicarán a la investigación como profesión, y formación para la investigación para quienes requieren habilidades investigativas en la mejora de su desempeño profesional o simplemente ser buenos usuarios de la investigación en su vida cotidiana. Cada grupo tiene necesidades específicas y, por tanto, la formación debe adaptarse para satisfacer estas diversas demandas particulares.

Esta distinción, aunque no es definitiva ni exclusiva, Moreno (2005) señala que en el contexto de la educación formal, la formación de investigadores se realiza predominantemente en programas de posgrado, donde se profundiza en metodologías y técnicas avanzadas de investigación. Por otro lado, la formación para la investigación en el contexto de la práctica profesional se atiende mayormente en programas de licenciatura, proporcionando las herramientas necesarias para aplicar la investigación en escenarios profesionales concretos.

Al respecto, Miyahira (2009) menciona que aunque es probable que muchos estudiantes no se dediquen principalmente a la investigación, es vital que adquieran la capacidad de investigar y aplicar estos conocimientos cuando su trabajo lo requiera. De esta manera, se

asegura que los profesionales estén preparados para enfrentar desafíos y contribuir al avance de sus respectivas áreas disciplinares con una base sólida de competencias investigativas.

En este ámbito, Chirino-Ramos (2012) concibe la formación inicial en investigación como aquella preparación de los futuros profesionales de la educación a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación educativa, lo que les “permite apropiarse del conocimiento científico-pedagógico, así como desarrollar habilidades científico-investigativas y valores ético-profesionales inherentes al proceder investigativo en educación, que le posibilitan la interpretación, fundamentación, proyección y transformación creadora de la realidad educativa” (p.18).

A partir de los planteamientos anteriores, el presente estudio concibe a la *formación para la investigación educativa* como un proceso sistemático, continuo, intencional y mediado por la experiencia, que implica fomentar el desarrollo de competencias en los individuos para la práctica investigativa, basándose en la aplicación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, a través del uso de herramientas teórico-conceptuales, metodológicas y técnicas para abordar la complejidad de los fenómenos en los diversos contextos de la realidad educativa.

En el ámbito de la educación superior, esta mediación por la experiencia se manifiesta a través de la práctica del docente universitario, donde la interacción de las diferentes relaciones y aspectos en los que está involucrado se convierte en elemento clave para la formación integral del profesional educativo. El siguiente apartado presenta aquellos fundamentos que explican la complejidad de la práctica docente en el nivel superior.

3.2 Caracterización de la práctica docente como una profesión en el contexto de la educación superior

Para comprender la práctica docente profesional universitaria, es importante partir de la noción de *práctica*; en el ámbito educativo y en otros contextos se concibe desde diversas perspectivas que enriquecen su comprensión. Según Davini (2015), en su sentido más básico y cotidiano, es común pensar que la práctica se limita a lo que las personas hacen o realizan; sin embargo, esta percepción es simplista y reductora del término en cuestión. Las prácticas no son acciones aisladas, sino el resultado de la combinación entre acción, pensamiento y valoración. Esto implica que las prácticas siempre están influidas por las ideas y valoraciones de los individuos, basadas en sus experiencias previas tanto personales como sociales. Por lo tanto, acción y pensamiento están intrínsecamente ligados en las prácticas, y estas reflejan una interacción constante entre el hacer y el pensar.

Al respecto, Campechano (2009) proporciona una distinción clara entre "acción" y "práctica", lo cual es crucial para entender la profundidad de la segunda. La acción se refiere a cualquier actividad singular y específica, mientras que la práctica implica una serie de acciones que poseen una intención y finalidad, además de un conocimiento sobre qué hacer y cómo hacerlo. Utilizando una analogía lingüística, el autor compara la acción con una palabra y la práctica con una oración estructurada, destinada a comunicar un mensaje específico. Así, las prácticas se diferencian de las acciones en que son estructuradas y poseen una finalidad clara, convirtiéndose en un conjunto de acciones interrelacionadas que operan de manera coordinada.

Sañudo (2009) complementa estas ideas al señalar que la práctica está compuesta por diversos tipos de acciones intencionadas que se organizan de acuerdo con sus características y se integran en una totalidad organizada. Esto significa, que las prácticas no solo son un conjunto de acciones, sino que estas se encuentran estructuradas de manera coherente y funcionan como un sistema organizado y completo dentro de un contexto determinado.

Schön (1992), por su parte, introduce una perspectiva que resalta la interacción entre conocimiento y acción dentro de un marco profesional. Según el autor, el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción son elementos fundamentales en la práctica profesional, donde los profesionales aplican competencias específicas adquiridas a través de su formación y experiencia. Estos conocimientos se ejercitan dentro de contextos institucionales particulares, donde las prácticas están estructuradas en torno a unidades de actividad características y situaciones familiares.

En el ámbito educativo, se pueden encontrar diversas prácticas desarrolladas por los diferentes sujetos que se encuentran inmersos en él, siendo una de ellas la protagonizada por el docente, quien está encargado de acercar al conocimiento y fomentar el desarrollo de habilidades en los estudiantes mediante la enseñanza. La cual, es una actividad intencional que, aunque puede ser realizada por cualquier persona en situaciones informales, los docentes la llevan a cabo como una profesión en contextos educativos formales o en el ámbito laboral.

La docencia deja de ser una tarea amateur para convertirse en una práctica profesional que requiere de una formación específica, conocimientos, saberes, competencias, y reglas de acción práctica que sustenten las decisiones tomadas (Davini, 2015; Zabala, 2000). Por tanto, la profesionalización de la docencia implica poner en “funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones” (Davini, 2015, p. 21).

Aunque una parte importante del oficio de enseñar se desarrolla a través de la experiencia laboral, esta no puede ser la única base del ejercicio docente; el conocimiento profesional no es estático, sino que se reconfigura continuamente a través de la reflexión en la acción (Schön, 1992), la formación continua y la actualización en nuevas metodologías y tecnologías. Los profesionales, enfrentados a situaciones inesperadas o complejas, ajustan sus

estrategias y teorías sobre la marcha, actuando como investigadores que modelan activamente su entorno de práctica.

Esta perspectiva constructivista sugiere que los profesionales no solo aplican conocimientos preexistentes, sino que también construyen activamente las realidades de su práctica mediante procesos continuos de percepción, apreciación y definición de problemas. Por lo tanto, la práctica docente se reconoce como una labor profesional intencional (Lara y Zúñiga, 2020), dinámica y reflexiva que integra acción y pensamiento, estructurada para cumplir con objetivos y funciones educativas específicas. Aunado a ello, diversos autores han centrado sus reflexiones respecto a la práctica docente en general, incluyendo la ejercida por el profesorado universitario.

Fierro *et al.* (1999), destacan que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional que va más allá del aspecto técnico-pedagógico en el aula, es decir, no se limita a la aplicación de técnicas y estrategias de enseñanza. En consecuencia, el docente funge como mediador entre la oferta educativa y sus destinatarios, enfrentándose a las diversas realidades culturales, económicas y sociales de la comunidad educativa, y no solo de los estudiantes. Esta interacción constante que implica la subjetividad de los sujetos sitúa al docente en una variedad de relaciones interconectadas de diferente naturaleza, enmarcando la práctica docente como un fenómeno multidimensional y complejo.

Esta perspectiva es compartida por Zabala (2000), quién añade que dicha práctica debe entenderse de manera reflexiva y dinámica, debido a que no se limita al aula sino que incluye un antes y un después, constituidos por la planificación y la evaluación de los procesos educativos. Esta visión subraya la importancia de analizar las intenciones y expectativas del docente, así como la valoración de los resultados educativos, como partes inseparables de la práctica docente.

Cañedo y Figueroa (2013), coinciden en que la enseñanza trasciende el aspecto didáctico dentro del aula, requiriendo de una reflexión profunda sobre los aspectos intelectuales y afectivos propios del docente y de los estudiantes, para guiar su práctica, que implica la interacción de diversas dimensiones. Al respecto, Vergara (2016) no solo la concibe como una práctica dinámica, compleja y social, sino que también la considera contextualizada, ya que se realiza empleando ciertos medios y recursos, tanto en espacios como temporalidades específicas, ajustándose continuamente a las realidades cambiantes y particulares de cada situación educativa concreta.

Como se mencionaba con anterioridad, la práctica docente abarca una variedad de relaciones interconectadas y diferentes aspectos que la convierte en un fenómeno o sistema complejo (Fierro *et al.*, 1999; Sañudo, 2009; Cañedo y Figueroa, 2013; Demuth 2015). Esta característica hace que su análisis sea una tarea desafiante, por lo que Fierro *et al.* (1999) identifican estas relaciones en seis dimensiones, cada una de ellas, resaltando un conjunto de aspectos propio al quehacer del docente:

Dimensión personal: la práctica docente es intrínsecamente humana, y el aspecto personal es el principal referente en su desarrollo profesional. Esto implica considerar los aspectos individuales del docente, tales como su identidad profesional, sus creencias, motivaciones y el desarrollo continuo de sus habilidades y conocimientos, los cuales influyen en su desempeño, pero que también “lo vinculan a sus alumnos, a los colegas y con la relación consigo mismo” (Ferry, p. 52). En este sentido, el docente se concibe como un ser en constante evolución que lleva sus experiencias y circunstancias de vida al ámbito educativo.

Las decisiones fundamentales que toma como profesional están profundamente ligadas a su vida cotidiana, lo que resalta la importancia de su desarrollo personal y profesional como un proceso integrado y continuo. Esto es fundamental para entender cómo el docente se percibe a sí mismo y su rol dentro del proceso educativo.

Dimensión institucional: el ejercicio profesional docente se desarrolla en el contexto de una organización o institución educativa, configurándose como una labor colectiva y regulada dentro del espacio escolar. Este entorno no solo provee un lugar físico para la enseñanza, sino que también actúa como un ámbito de socialización profesional que se presenta como una construcción cultural compleja donde cada docente contribuye con sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes al propósito educativo común. Al respecto, Ferry (1997) menciona que “la práctica profesional del docente no se limita al ejercicio estricto de su oficio sino que incluye el campo institucional de su profesión, con sus sistema de normas, su red de relaciones, su cultura específica” (p. 20).

Las decisiones y prácticas individuales de cada docente están mediadas por la normatividad, los saberes profesionales compartidos, la estructura organizativa, los recursos disponibles y los estilos de relación dentro de la institución. En suma, la práctica docente se enmarca en un dinamismo institucional que está regulado por las condiciones materiales, normativas y laborales, impuestas y desarrolladas dentro de la organización que pueden facilitar o restringir el desempeño del profesor.

Dimensión interpersonal: la función del docente dentro de una institución educativa se constituye y conforma en la interacción constante como en las relaciones que establece con los estudiantes, colegas y otros miembros de la comunidad educativa. Estas relaciones complejas, se construyen sobre las diferencias individuales y colectivas dentro de un marco institucional. Por tanto, es una construcción social que no solo se refleja en el clima institucional, que es la red de relaciones y el ambiente de trabajo que se crea, sino también en cómo esta diversidad influye en el desempeño y la disposición de los docentes y de otros actores en el entorno escolar.

Un ambiente positivo facilita la colaboración y el desempeño efectivo, mientras que un clima hostil puede obstaculizar la capacidad de los docentes para desempeñarse adecuadamente y afectar negativamente la experiencia educativa de aprendizaje de los

estudiantes. Lo que implica examinar aspectos como el tipo de convivencia, los espacios y estructuras de participación, los estilos de comunicación, además de los tipos de problemas y sus soluciones.

Dimensión social: el trabajo docente se extiende más allá del aula, desarrollándose “en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular” (Fierro *et al.*, 1999, p. 32). Cada docente enfrenta una realidad específica, donde debe articular su rol como agente educativo con las demandas sociales y culturales de su entorno, así como con las necesidades educativas de los estudiantes. Esta relación entre la visión personal del docente y las expectativas sociales genera un dinamismo que moldea tanto las prácticas pedagógicas como las percepciones sobre la contribución educativa.

La repercusión social de la práctica docente en el aula se manifiesta en las decisiones y acciones diarias frente a la diversidad cultural y socioeconómica de los estudiantes. Esto incluye abordar las desigualdades que afectan las oportunidades educativas, siendo el salón de clases el espacio crítico donde se determina la equidad de acceso y participación. Comprender estas influencias sociales es esencial para abordar las necesidades y desafíos de la comunidad en la que trabaja, así como resaltar su rol como agente de cambio y su responsabilidad social en su entorno.

Dimensión didáctica: alude a la labor del docente como facilitador y guía en el proceso educativo, esencial para la construcción del conocimiento y el desarrollo del saber en los estudiantes. Esta dimensión abarca los métodos y estrategias que el docente emplea para la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas que imparte, incluyendo la planificación didáctica, la implementación de actividades educativas, la evaluación del aprendizaje, la innovación y el uso de tecnologías digitales. Es el núcleo del trabajo docente y refleja cómo se lleva a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el día a día.

La eficacia del proceso educativo depende en gran medida de las decisiones y prácticas didácticas del docente. Es crucial que este reflexione sobre la naturaleza de los contenidos, la organización del trabajo y el conocimiento que tiene sobre los estudiantes. Comprender cómo enfrenta los problemas académicos y promueve la adquisición de habilidades y competencias permite comprender el estilo de enseñanza que se genera en los distintos espacios educativos donde se desempeña, así como el tipo de aprendizaje al que aspiran los estudiantes a su cargo.

Dimensión valoral: la práctica docente está intrínsecamente vinculada a valores y principios éticos que se encuentran presentes en distintos niveles. Los valores personales de cada docente se reflejan a través de sus acciones, actitudes y juicios de valor, moldeando su comportamiento diario y la manera en que enfrenta diversas situaciones y toma decisiones. De manera consciente o inconsciente, transmite continuamente su visión del mundo, sus apreciaciones sobre las relaciones humanas y su valoración del conocimiento, influyendo significativamente en la formación de los estudiantes.

A su vez, la actuación de los docentes está mediada por un marco normativo, tanto explícito como implícito, de la institución escolar, que establece lo que es permitido, prohibido, adecuado o inapropiado, configurando un espacio de formación de valores que muchas veces ocurre de manera no intencional. Dicho entorno no solo influye en el comportamiento de los docentes, sino también las relaciones que establecen con los estudiantes y otros agentes educativos. Reflexionar sobre los propios valores y cómo estos se manifiestan en la práctica diaria permite a los docentes evaluar la congruencia entre sus ideales y su práctica profesional.

Aunado a lo anterior, en el contexto universitario la práctica docente adquiere características particulares debido a la diversidad de colectivos profesionales y disciplinares que la conforman. Esto implica formas específicas de comprender y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Demuth, 2015). Una cuestión crítica es que las instituciones educativas tienden a priorizar la contratación de especialistas en disciplinas específicas, a

menudo descuidando la escasa formación didáctico-pedagógica de los docentes (Hurtado *et al.*, 2015; Demuth, 2015), lo que puede generar deficiencias en dicha práctica, afectando la calidad del aprendizaje de los estudiantes y, por ende, la calidad de la educación superior.

Sin embargo, el quehacer diario de los docentes, la interacción constante con estudiantes, y colegas de manera formal e informal (Hurtado *et al.*, 2015), así como la reflexión sobre su práctica, pueden conducir a un aprendizaje significativo que disminuya las dificultades y favorezca la transformación como docente profesional (Hurtado *et al.*, 2015; Tovar-Gálvez y García, 2014). Por tanto, es esencial que las instituciones de educación superior inviertan en el desarrollo profesional de sus docentes y comprendan sus necesidades de formación permanente (Tovar-Gálvez y García, 2014) para asegurar una enseñanza de calidad y responder adecuadamente a las exigencias del entorno educativo.

Aunado a ello, Torquemada (2022) destaca la importancia de la vocación en la profesión docente, resaltando que esta implica el desarrollo de cualidades específicas y un genuino interés por las metas educativas, enfatizando que la sensibilidad hacia los demás, el compromiso con la enseñanza y la contribución a la formación de la autonomía, son fundamentales para ejercer como docente. Además, subraya que los motivos personales para dedicarse a la docencia deben alinearse con las metas profesionales y no ser sólo intenciones individuales. Esta reflexión invita a reconsiderar y fortalecer los propósitos legítimos de la docencia para asegurar su relevancia y legitimidad social en la actualidad.

A partir de los planteamientos antes señalados, en esta investigación, la *práctica docente universitaria* se entiende como una labor profesional, social, dinámica, intencional, reflexiva y compleja que trasciende el espacio áulico para integrarse en un entramado de interacciones sociales, culturales y contextuales, la cual, requiere no sólo de conocimientos disciplinares especializados, sino también de una formación didáctica-pedagógica continua y un compromiso

con el desarrollo integral de los estudiantes, todo ello para favorecer una educación superior de calidad.

De esta manera, la práctica docente universitaria se constituye como un componente esencial en la formación para la investigación educativa, posibilitando a través de la reflexión continua, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los programas académicos de licenciatura. Para ello, el siguiente apartado se centra en la enseñanza de la investigación educativa desde una perspectiva formativa, analizando el rol del docente universitario como guía y mediador en el desarrollo de las competencias necesarias por parte de los estudiantes, para abordar los retos contemporáneos en el campo de la investigación educativa.

3.3 La enseñanza de la investigación educativa desde un enfoque formativo

Para una aproximación a la construcción de la realidad educativa se considera de gran relevancia la profesión docente y la voz de quienes la ejercen en el ámbito de la licenciatura. Siguiendo la idea de Parra (2004), la *enseñanza de la investigación* se emplea como una forma alternativa de referirse a la *formación para la investigación*, dado el contexto educativo formal de esta investigación, donde se enfatiza la mediación por parte del docente en la construcción del conocimiento y la adquisición de capacidades por parte de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010). Al respecto, Moreno *et al.* (2003), señalan que esta expresión no siempre se aborda con la misma connotación que la enseñanza tradicional, tal como lo hace Sánchez (2014), quien le atribuye un significado más profundo y significativo.

Así, la enseñanza de la investigación se configura como un proceso complejo debido al “objeto mismo de la enseñanza” (Sánchez, 2014, p. 21) y a la naturaleza práctica del acto investigativo (Campos, 2021), el cual, no se limita a la transmisión de conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos, sino que requiere considerar la dualidad inherente a las

operaciones implicadas: producir conocimiento nuevo y enseñar a producirlo. Estas dos prácticas, aunque complementarias, requieren enfoques y habilidades distintas, configurando el oficio del investigador y el del pedagogo, respectivamente (Sánchez, 2014).

En este sentido, la experiencia y la competencia en la práctica investigativa no garantizan la capacidad para enseñar investigación de manera efectiva. Un investigador educativo experto puede dominar las bases teóricas, metodológicas y técnicas avanzadas de su campo, pero esto no implica que posea las habilidades didáctico-pedagógicas necesarias para apoyar el desarrollo formativo de otros. La enseñanza de la investigación exige una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje, así como la capacidad de diseñar estrategias didácticas adecuadas que faciliten la adquisición y aplicación de competencias investigativas por parte de los estudiantes. Por lo tanto, es crucial diferenciar entre la pericia en la investigación y la aptitud para enseñar a investigar, debido a que ambas demandan conjuntos de habilidades y enfoques distintos.

La existencia de una diversidad disciplinar impide la estipulación de una única manera universal y homogénea de enseñar a investigar. Cada campo científico, ya sea en las ciencias sociales, humanidades o naturales, tiene sus propios métodos y estrategias específicos de problematización, construcción teórica-conceptual, análisis y producción de conocimiento. Por ello, la enseñanza de la investigación debe adaptarse a las particularidades y lógicas de cada disciplina, reconociendo que los métodos y enfoques varían significativamente entre ellas (Sánchez, 2014).

Sin embargo, una aproximación conceptual, abstracta y verbalista resulta ineficiente para desarrollar competencias investigativas. Campos (2021) y Sánchez (2014) critican la visión y enfoque predominante en la enseñanza de la investigación, señalando que desvirtúa la generación de conocimiento al no considerar su naturaleza situada y con perspectiva social y humana. Tal como se efectúa en muchos programas académicos de educación media superior

y superior, tiende a ser excesivamente teórica y desprovista de elementos prácticos, limitándose a definir, describir y analizar la investigación sin realmente involucrar a los estudiantes en la producción de conocimiento y vivenciar la riqueza del proceso investigativo.

Ducoing (2016), refuerza esta perspectiva al señalar que la formación para la investigación no debería restringirse a los aspectos metodológicos y estadísticos, sino también contemplar las reflexiones epistemológicas y reconocer a la educación como objeto de estudio complejo (Ardoino, 1991; Bouvet, 2016; Campos, 2020; Campos, 2021). Esto mediante un abordaje multirreferencial (Ardoino, 1991), que permite esclarecer el objeto desde distintos ángulos y a través de diversas disciplinas, además de integrar fundamentos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, humanas y educativas (Bouvet, 2016).

En el ámbito de la investigación educativa, es fundamental reconocer que esta disciplina no se limita a la aplicación de técnicas específicas o una combinación de ellas. La capacidad analítica y sintética del investigador, junto con su creatividad, son elementos esenciales que definen la calidad del trabajo investigativo. En este sentido, la capacidad investigativa se concibe como una noción compleja cuyos componentes pueden desarrollarse en diferentes grados y formas (Martínez, 1999).

Campos (2021) añade que con frecuencia se presentan contenidos de manera informativa, sin involucrar activamente a los estudiantes ni fomentar una reflexión profunda sobre los componentes del proceso investigativo. Esta aproximación trata a los estudiantes como auditorio pasivo en lugar de participantes activos, lo que dificulta el desarrollo de los estudiantes y a su formación. Por tanto, la enseñanza de la investigación requiere de aspectos teóricos consistentes y estrategias didácticas específicas, enfocadas a promover la realización práctica de la investigación, más allá de la exposición verbal de conceptos y técnicas.

Al respecto, Moreno (2005) también subraya la importancia de las actividades prácticas, advirtiendo que la colaboración por parte del aprendiz en tareas específicas no garantiza el desarrollo de habilidades investigativas, sino que puede convertir a los estudiantes en operarios de la investigación, pero sin una comprensión profunda de ella. La "vía artesanal" propuesta por Sánchez (2014) sugiere un modelo de aprendizaje, que no es único pero ha demostrado buenos resultados, se basa en la interacción directa y constante entre el docente y el estudiante, lo que facilita la transmisión de habilidades prácticas y operativas. Este enfoque práctico, centrado en el hacer, es fundamental para el desarrollo de competencias investigativas robustas.

Sin embargo, María de Ibarrola (1989, citada en Moreno, 2005) argumenta que la formación para la investigación no se limita a la práctica investigativa en sí misma, aunque esta sea crucial, también implica comprender los límites y posibilidades de desarrollo tanto del aprendiz como del ámbito investigativo en el que se adentra, señalando que:

conviene aquí retomar una afirmación que se repite con frecuencia *a investigar se aprende investigando*, a la que hace falta un indispensable contexto. Se aprende investigando, sí, pero con otros investigadores y no por simple reflejo o mimetismo, sino por la realización conjunta de trabajos concretos de investigación, en el marco organizativo y con los recursos de instituciones y grupos concretos. (p. 23)

La perspectiva constructivista, apoyada por autores como Coll (1990), enfatiza que el estudiante es el responsable último de su propio aprendizaje, construyendo activamente los saberes de su grupo cultural. El papel del docente es guiar este proceso, graduando la dificultad de las tareas y proporcionando los apoyos necesarios para asegurar que cada estudiante pueda progresar a su propio ritmo. Rogoff (1984, citado en Díaz y Hernández, 2010) amplía esta idea mediante el concepto de transferencia de responsabilidad, un proceso mediante el cual el control y la responsabilidad del aprendizaje pasan gradualmente del docente al estudiante. En un inicio,

el primero asume la mayor parte de la responsabilidad, proporcionando instrucciones claras y apoyos estructurados.

En la enseñanza de la investigación, esto puede traducirse en la implementación de proyectos de investigación escalonados, donde los estudiantes comienzan con tareas más simples y progresivamente avanzan hacia actividades más complejas, recibiendo retroalimentación y apoyo en cada parte del proceso. A medida que el estudiante gana confianza y competencia, el docente también reduce su apoyo, permitiéndole asumir un rol más activo y autónomo en su aprendizaje.

Este enfoque se alinea con la teoría de Vygotsky, que resalta la importancia de la interacción social y el aprendizaje mediado por otros más experimentados, al introducir el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), que describe la distancia entre lo que el estudiante puede hacer por sí solo y lo que puede hacer con ayuda. La enseñanza efectiva, por tanto, implica identificar y trabajar dentro de esta ZDP, permitiéndoles avanzar más allá de sus capacidades actuales con el apoyo adecuado. Además, argumenta que el lenguaje y la comunicación son herramientas fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico y la internalización de nuevos conocimientos (Díaz y Hernández, 2010).

En este contexto, el rol del docente como tutor es fundamental, no sólo por su competencia y compromiso, sino también por su capacidad para compartir saberes teóricos, además, debe transmitir saberes prácticos, que no se limitan al conocimiento conceptual, sino que guían y regulan la acción de manera reflexiva y fundamentada. Finalmente, el tutor también debe comunicar el significado y los valores últimos del quehacer científico, abordando los porqués y los paraqués de la investigación desde una perspectiva ética que promueva la defensa de los derechos humanos, el espíritu crítico, y un carácter emancipador y libertario (Sánchez, 2014).

Por su parte, los planteamientos de Ausubel complementan esta perspectiva al destacar la importancia de los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje. Según el autor, el aprendizaje es más efectivo cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe. Esto sugiere que, para enseñar investigación es crucial construir sobre los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, facilitando conexiones significativas entre los conceptos nuevos y los ya conocidos (Díaz y Hernández, 2010). En la práctica, esto podría implicar el uso de ejemplos cotidianos y casos prácticos que sean relevantes para el contexto y las experiencias de los estudiantes, permitiendo una comprensión más duradera.

Así, un modelo de enseñanza que fomente la colaboración, la tutoría personalizada y el aprendizaje práctico, como el propuesto por Sánchez (2014), no solo es coherente con los principios vygotskianos, sino que también promueve un desarrollo más profundo y significativo de las competencias investigativas en los estudiantes. La consideración de estas teorías en la práctica docente requiere un cambio de paradigma, alejándose de los enfoques tradicionales y adoptando metodologías que fomenten la participación activa, la reflexión crítica y la aplicación práctica del conocimiento, enfrentando y resolviendo los desafíos reales que surgen en el proceso de la investigación educativa.

Cabe destacar que la noción de que el investigador no se improvisa es central en este contexto. La formación para la investigación no es el resultado de un conjunto de cursos y seminarios, sino de un proceso interno de transformación que requiere tiempo y maduración, similar al envejecimiento del vino en las cavas, tal como lo señala Sánchez (2014), enfatizando que en la era de la comercialización y producción en cadena, existe la tentación de "producir" investigadores en serie, una perspectiva que debe ser rechazada enfáticamente. La formación para la investigación es una tarea a largo plazo, orientada hacia el desarrollo de competencias profundas y significativas que sean útiles para quien las adquiere.

Según Martínez Rizo (1999), la formación de investigadores educativos puede sistematizarse en varios componentes clave:

- Capacidad intelectual general: el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento lógico y el razonamiento abstracto es posible, pero debe iniciarse temprano y requiere un esfuerzo sostenido.
- Habilidades de lectura, expresión oral y escrita: estas pueden desarrollarse sistemáticamente mediante práctica constante y retroalimentación, hasta convertirse en hábitos naturales.
- Dominio de un campo de conocimiento: requiere lectura crítica de autores clave, comprensión de sus ideas, comparación de diferentes perspectivas y crítica constructiva, en un proceso continuo y sistemático que incluye la guía del maestro y la discusión en seminarios.
- Dominio de técnicas metodológicas: es esencial conocer y manejar una variedad de técnicas del campo de estudio, aunque a veces se subestima su importancia.
- Actitudes y disposiciones adecuadas: estas se desarrollan mejor en un entorno donde los aprendices interactúan con investigadores experimentados, más que en cursos formales sobre actitudes.
- Capacidad de integrar componentes: la síntesis de todos estos elementos se logra a través de un apoyo tutorial continuo, donde un investigador experimentado ayuda al aprendiz a clarificar sus ideas y construir una comprensión integrada.

En resumen, la formación y la enseñanza efectiva para la investigación educativa requiere de un enfoque integral que combine teoría, práctica, reflexión y acompañamiento por alguien más experimentado, permitiendo a los estudiantes desarrollar las habilidades y competencias necesarias para convertirse en profesionales competentes y autónomos que

emplean la investigación en las diferentes áreas de su vida personal y profesional. Esta combinación de enfoques constructivistas y prácticos proporciona una fundamentación sólida para la enseñanza de la investigación, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos y oportunidades del mundo académico y profesional.

3.4 La perspectiva interpretativa en la comprensión de las prácticas docentes

La interpretación de las prácticas docentes universitarias requiere de una comprensión profunda de las múltiples dimensiones que constituyen el acto educativo, tal como se describía en apartados previos. Según Campechano (2009), la educación puede entenderse como un proceso de compartir significados, donde el lenguaje oral y escrito juega un papel crucial en la transmisión y comunicación de estos. La comprensión de las prácticas educativas implica reconocer que no existe un solo sentido o significado verdadero, sino múltiples interpretaciones de un mismo hecho que emergen a partir de los diversos contextos y experiencias de los participantes.

Desde el paradigma interpretativo, la comprensión de las prácticas docentes implica la participación activa del investigador, quien debe adoptar una perspectiva interna para captar los significados atribuidos por los participantes. Esto requiere un análisis profundo y contextualizado, en el que el lenguaje y las interacciones sociales juegan un papel crucial en la construcción y reproducción del mundo social. En este sentido, el lenguaje es visto no solo como un medio de comunicación, sino como una herramienta de creación y producción del sentido social (Vasilachis, 2006).

El proceso de interpretación en la investigación educativa se basa en una serie de prácticas interpretativas que buscan hacer visible el mundo social a través de una aproximación naturalista y flexible (Masseroni, 2007; Vasilachis, 2006). Esto implica que las definiciones y

categorías emerjan o se reestructuran a lo largo del proceso de investigación, en lugar de ser impuestas a priori por el investigador. De este modo, se puede captar la realidad desde la perspectiva de las propias personas, permitiendo una comprensión más genuina y cercana a sus experiencias y significados.

La acción educativa se desarrolla en un marco de interacción social en el que los significados son construidos y reconstruidos constantemente. Este proceso interpretativo se ve influido por la cultura y las convenciones sociales, que proporcionan un horizonte de significación compartido entre los participantes (Girola, 2015). Este enfoque, centrado en la comprensión y la interpretación, destaca la importancia de captar el significado interno y subjetivo de las acciones, más que observar regularidades objetivas (Vasilachis, 2006). Las prácticas docentes, por tanto, no son estáticas ni universales, sino que están profundamente arraigadas en contextos específicos y son susceptibles de múltiples interpretaciones.

En la práctica educativa, las acciones y discursos de los docentes y estudiantes generan significados que deben ser interpretados en varios niveles. La relación afectiva entre el maestro y los alumnos, las operaciones psicológicas, las relaciones de poder, y otros elementos contextuales contribuyen a formar un entramado complejo de significados que afectan los resultados educativos (Campechano, 2009). Esta multifacética interpretación requiere una visión holística y una comprensión detallada de los elementos que conforman la práctica educativa.

Para abordar la interpretación de las prácticas docentes, es esencial considerar los supuestos básicos del paradigma interpretativo, que incluyen la resistencia a la naturalización del mundo social, la relevancia del concepto de mundo de la vida, la transición de la observación a la comprensión, y la doble hermenéutica (Vasilachis, 2006). Estos supuestos permiten una aproximación más cercana y significativa a la realidad educativa, enfocándose en los motivos, normas, valores y significados sociales que orientan las acciones docentes.

En suma, la perspectiva interpretativa en la comprensión de las prácticas docentes se centra en la exploración de los significados atribuidos por los actores educativos a sus acciones y contextos. Este enfoque requiere una participación activa del investigador y una flexibilidad metodológica que permita captar la complejidad y la riqueza de las interacciones educativas. Así, se construye una visión integral y contextualizada de la educación como un proceso dinámico y multifacético, en el que los significados y las intenciones de los actores son fundamentales para la comprensión y mejora de las prácticas docentes.

En el siguiente capítulo, se aborda la contextualización de este estudio, enfocándose en la formación para la investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Además, se examina la evolución histórica y el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, permitiendo una comprensión de la trayectoria y los desafíos actuales de este campo, siendo clave para situar la investigación en un panorama más amplio y resaltar la relevancia del objeto de estudio en el desarrollo de prácticas educativas universitarias.

Capítulo IV. El contexto de la formación para la investigación educativa en las Ciencias de la Educación

La importancia de la promoción, producción y formación para la investigación en la educación superior, a nivel nacional e internacional (UNESCO, 2005, 2009, 2022) trasciende las fronteras disciplinarias y se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo, la mejora y la innovación en la sociedad contemporánea. Por consiguiente, la generación de habilidades y competencias investigativas se posiciona como un componente central del aprendizaje a lo largo de la vida, tanto para los individuos en general como dentro de los programas académicos, ya sea de pregrado como de posgrado, que contemplan a la familia de disciplinas y ciencias que aportan con sus referentes teóricos, conceptuales y metodológicos al estudio de las diversas problemáticas e interrogantes relacionadas con el campo de la educación.

En este capítulo, se presenta un análisis histórico sobre el desarrollo, la evolución e institucionalización de las Ciencias de la Educación, favoreciendo el debate en torno a su denominación y el objeto de estudio que aborda, destacando la diversidad de críticas y opiniones. Para ello, se integran las contribuciones de diferentes investigadores que han analizado esta temática con anterioridad, subrayando la importancia de la investigación en la formación de estudiantes en este campo.

Así mismo, se examina la trayectoria de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo desde su fundación hasta la actualidad, poniendo énfasis en el impulso de la investigación a nivel de licenciatura y la producción de conocimiento en el área académica del programa educativo. Este apartado histórico y contextual permite comprender cómo se ha consolidado la investigación educativa dentro de este campo disciplinar y su impacto en la formación de profesionales de la educación.

4.1 El origen y la institucionalización de las Ciencias de la Educación

El origen de las Ciencias de la Educación se sitúa hace 112 años, aunque como disciplina académica universitaria, se formalizó hace aproximadamente 60 años. Este campo emergió de un contexto histórico y académico que abarca desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Durante este período, dichas ciencias enfocadas al estudio del ámbito educativo fueron moldeadas por una variedad de influencias teóricas y prácticas, incluyendo debates filosóficos, epistemológicos, conceptuales y transformaciones socioculturales.

4.1.1 Génesis y evolución de las Ciencias de la Educación como campo disciplinar

La segunda mitad del siglo XIX, conocida como la Edad de Oro de la pedagogía, fue un período de notable crecimiento en el interés por la educación y la formación de maestros en diversas partes del mundo (Ríos, 2005). No obstante, en Francia, la pedagogía enfrentó críticas y desvalorización, siendo percibida como una disciplina menor, de conocimiento empírico debido a su enfoque limitado en métodos y prácticas de enseñanza (Vega, 2018; Castellanos y Niño, 2020). Este panorama llevó a la demanda de enfoques más científicos y sistemáticos para abordar y estudiar los procesos educativos (Castellanos y Niño, 2020).

Este cambio de perspectiva se reflejó con la creación del Instituto de Ciencias de la Educación en Ginebra, Suiza, el 21 de octubre de 1912, bajo la dirección de Édouard Claparède, quien, influenciado por las ideas de Rousseau, buscaba superar las limitaciones de la pedagogía tradicional mediante un enfoque científico y plural en la educación (Mialaret, 1985). La propuesta de Claparède fue una respuesta a la insuficiencia en la formación psicológica y pedagógica de los maestros, así como al desarrollo del campo educativo (Ríos, 2005). Esta iniciativa no solo estableció las bases para una pedagogía experimental, sino que también marcó el inicio de la era de las Ciencias de la Educación.

El movimiento hacia una educación más científica también tuvo eco en América Latina. En 1914, Argentina, estableció la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Este desarrollo respondió a la necesidad de preparar profesionales capaces de atender el sistema educativo nacional, ofreciendo una variedad de programas que vinculaban la formación docente y la investigación. La creación de esta facultad abrió un espacio académico significativo para el desarrollo de una pedagogía más científica, orientada al avance investigativo y la mejora continua de las prácticas educativas (Vicente, 2016).

La evolución continuó y también se extendió a Colombia con la creación de las primeras Facultades de Ciencias de la Educación. En 1933, La Universidad Nacional de Colombia en Bogotá fue pionera en este esfuerzo, seguida por el Instituto Pedagógico de Señoritas y una tercera en Tunja en 1934. Estas facultades ofrecían estudios en pedagogía como especialidad y no como cátedra, integrando la formación universitaria de los maestros con estudios pedagógicos en el ámbito universitario (Ríos, 2005).

Pero fue hasta la década de 1960, cuando Francia desempeñó un papel crucial en su formalización e institucionalización. El 7 de diciembre de 1966, una reunión organizada por Henri Rachou, jefe del servicio de docentes y de los programas universitarios, contó con la participación de destacados académicos como Maurice Debesse, Paul Fraisse, Gaston Mialaret, P. Poignant, la Sra. Corraz (Marmoz, 2016) y Gilles Ferry (Ferry, 1997). Esta reunión preparó el terreno para la oficialización de las Ciencias de la Educación como disciplina académica universitaria, y un año después, en octubre de 1967, se establecieron los programas específicos de licenciatura y maestría en tres universidades: Burdeos, Caen y la Sorbona en París (Mialaret, 1977; Ferry, 1997; Marmoz, 2016).

El intento de definir los contenidos de los nuevos programas no se realizó en función de las posibles salidas profesionales de los egresados, ya que estas no estaban claramente delineadas. Tampoco se basó en el personal docente disponible o en sus competencias, lo que

llevó a una implementación inicial poco precisa. Cabe destacar que la finalidad principal no era la formación de educadores, sino la investigación y el desarrollo experimental (Marmoz, 2016). La falta de directrices precisas por parte de las autoridades ministeriales otorgó a las instituciones una notable libertad, permitiéndoles adoptar enfoques diversos a cada una (Mialaret, 1977). Así, la creación de estos programas fue un proceso improvisado, dejando indefinidas las expectativas y objetivos para muchos de los involucrados en su desarrollo, incluyendo los participantes en la reunión de 1966, originando dificultades e inconsistencias que persisten en la actualidad.

4.1.2 De lo singular a lo plural, de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación

El término *Ciencias de la Educación* ha emergido como una denominación central en el estudio del fenómeno educativo, marcando una clara transición desde la tradición pedagógica hacia un enfoque más amplio e interdisciplinario. Esta evolución refleja una complejidad creciente en la forma de entender y analizar la educación, y ha sido objeto de un debate profundo sobre su alcance y fundamentos epistemológicos.

Como se analizó en el apartado anterior, la transición del término *pedagogía a ciencias de la educación* no fue simplemente una cuestión de actualización terminológica. Marmoz (2016) destaca que la nueva denominación respondió a la necesidad de incluir disciplinas que no se limitan al campo de la pedagogía, permitiendo una aproximación más amplia y menos restrictiva. Esta reorientación buscó superar las limitaciones impuestas por la pedagogía tradicional, que a menudo se consideraba demasiado imprecisa para abordar la complejidad del fenómeno educativo (Ríos, 2005).

Mialaret (1977) refuerza esta visión al argumentar que la adopción de este término no fue una simple moda, sino una respuesta a una realidad emergente que demandaba una

comprensión más profunda y multidimensional de la educación. Dicho enfoque implicó un cambio epistemológico significativo, que buscó trascender las prácticas pedagógicas convencionales y adoptar una perspectiva más analítica.

Filloux (2016) subraya que el tránsito hacia las Ciencias de la Educación también implica una descentración de los problemas pedagógicos tradicionales. Mientras que la pedagogía se enfoca en la mejora de prácticas educativas específicas, las Ciencias de la Educación abordan el fenómeno educativo desde una perspectiva más crítica y reexaminando los procesos y estructuras existentes. Este cambio en la orientación de la investigación permite una exploración más profunda de los factores que influyen en las problemáticas educativas.

Sin embargo, el debate sobre la naturaleza y el estatus de las Ciencias de la Educación sigue siendo relevante, de forma particular, con la propuesta de cambiar su denominación a Ciencias Aplicadas a la Educación. Michel (2006) y Follari (2021) argumentan que, en lugar de constituirse como una ciencia básica autónoma, coexisten diferentes ciencias aplicadas a la educación, “debido a que estas se basan en la recolección de aquellos aportes teóricos de las distintas disciplinas sociales para aplicarlos al fenómeno educativo desde su objeto de estudio particular” (Arbeu-Reyes, 2022, p. 3). En este sentido, las Ciencias de la Educación podrían verse como un campo híbrido, carente de una base completamente independiente.

Al respecto, Follari (2021) prefiere mantener su terminología actual de Ciencias de la Educación y señala que este campo refleja un intento de integrarse en un marco más amplio de conocimientos científicos, pero también implica una cierta ambigüedad. Es crucial entender que, aunque se utilizan diversos insumos teóricos y metodológicos provenientes de las ciencias base o disciplinas madre (como la psicología, sociología, política, historia, entre otras), las Ciencias de la Educación son una disciplina específica que no se define por la simple combinación de ciencias ocupadas de la educación, y tampoco “constituyen un campo cerrado que viva sólo de sus propios recursos” (Mialaret, 1977, p. 79). En lugar de ello, se trata de una aplicación

específica de conocimientos provenientes de las ciencias sociales base a los diferentes contextos educativos.

Esta perspectiva resalta la necesidad de aceptar que, independientemente de la denominación elegida, los estudios educativos deben integrar múltiples enfoques y perspectivas procedentes de las ciencias sociales para atender a las necesidades, problemáticas, desafíos y oportunidades en la educación; sin pretender una unicidad conceptual.

4.1.3 La formación para la investigación como eje central de las Ciencias de la Educación

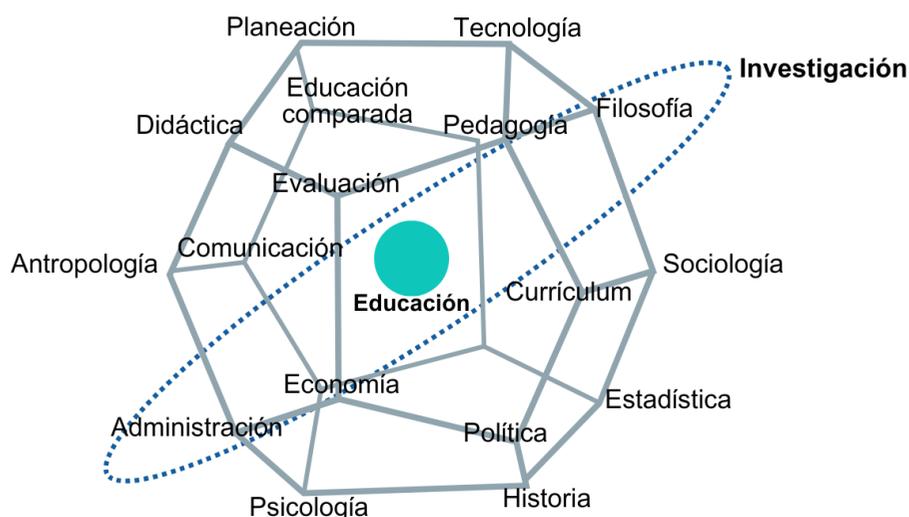
La investigación en las Ciencias de la Educación es fundamental en la comprensión y el mejoramiento de los procesos, hechos y situaciones educativas. Este campo no se limita a un enfoque disciplinario único, sino que se caracteriza por su multirreferencialidad (Ardoino, 1991), y carácter pluri e interdisciplinario (Mialaret, 1977) que articulan diferentes aportes. Pontón (2010) destaca que esta diversidad de enfoques permite reflexionar sobre la realidad educativa y abordar los problemas desde distintos ángulos, exigiendo de los profesionales de la educación “una sólida formación tanto teórica como metodológica en el ámbito de la investigación educativa, que les permita, a partir del conocimiento de nuevas alternativas metodológicas, desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales, orientar su práctica profesional y académica” (p. 131) (Figura 4).

El enriquecimiento de la práctica educativa a través de la investigación científica es un principio central en las Ciencias de la Educación. Mialaret (1985) subraya que, al igual que en la medicina, donde los conocimientos científicos y teóricos enriquecen la práctica clínica, en educación es esencial que los responsables educativos no se limiten a sus experiencias personales, sino que se apoyen en los resultados de la investigación. La formación de los profesionales de la educación debe ir más allá de la transmisión de trucos del oficio,

permitiéndoles enfrentar situaciones nuevas e imprevisibles mediante la elaboración de soluciones innovadoras sustentadas en una sólida base científica.

Figura 4

La investigación como eje central de las Ciencias de la Educación



Además, la profesionalización en este campo requiere un pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre las significaciones sociales que subyacen a las prácticas educativas. Donnadieu (2010) identifica tres objetivos esenciales para esta formación crítica: superar el sentido común y las ideas recibidas, elucidar los imaginarios sociales que influyen en la educación y asegurar que la formación no se limite a la transmisión de conocimientos técnicos. Para lo cual, describe que la formación para la investigación debe centrarse en la problematización, apoyándose en teorías generadas por las ciencias humanas y sociales, y promoviendo una distancia crítica respecto a las contingencias del oficio.

Como se ha mencionado, Follari (2021) plantea la necesidad de integrar conocimientos y aportes de otras disciplinas en los estudios de educación. Para ello, argumenta que es

insostenible desde un punto de vista epistemológico intentar desarrollar una "segunda sociología" o una "sociología de la educación" dentro de la teoría educativa sin recurrir a los avances de las disciplinas ya establecidas. En cambio, propone que los estudios de educación deben incluir núcleos conceptuales de estas disciplinas, aplicados de manera específica a los fenómenos educativos. Es decir, esta integración no implica una copia, sino una reconstrucción y modificación de los conceptos para adaptarlos al objeto educativo.

La importancia de las Ciencias de la Educación radica también en su capacidad para sustituir las opiniones y recetas tradicionales con conocimientos probados y resultados válidos, enriqueciendo la práctica pedagógica. Mialaret (1977) destaca que las Ciencias de la Educación ayudan a los educadores a situar su acción en el tiempo y el espacio, permitiéndoles tomar decisiones informadas y conscientes de sus limitaciones y posibilidades. Aunque la relación entre la práctica cotidiana y las Ciencias de la Educación no siempre es sencilla, estas últimas proporcionan un terreno de prueba para teorías de otras disciplinas y juegan un papel indirecto en la investigación educativa.

Con lo abordado hasta el momento, no se pretende desvalorizar el papel de la pedagogía respecto al de las Ciencias de la Educación, ni tampoco llegar a la simplificación excesiva de un rubro complejo y motivo de debate por décadas. Al respecto, se puede plantear de acuerdo con Filloux (2016), que la investigación pedagógica se centra en resolver problemas específicos del ámbito educativo, abordando cuestiones prácticas con una intencionalidad técnica y normativa. Por su parte, las Ciencias de la Educación buscan generar nuevos conocimientos a través de una perspectiva más amplia y metodológicamente diversa, incorporando enfoques de diversas disciplinas humanas para comprender fenómenos educativos.

Ferry (1997) también subraya esta complementariedad al destacar que la pedagogía se enfoca en responder a problemas prácticos, mientras que las Ciencias de la Educación se dedican a conocer y entender el funcionamiento de los procesos educativos y sus actores

inmersos. Esta dualidad no implica una jerarquía entre ambos campos, sino una relación de apoyo mutuo donde los conocimientos producidos por las Ciencias de la Educación proporcionan una visión que puede orientar la práctica pedagógica. Así, ambos campos contribuyen conjuntamente al mejoramiento de la educación, cada uno desde su enfoque y metodología específicos.

4.2 Panorama actual de las Ciencias de la Educación en México

En la actualidad, una amplia variedad de IES en todo el mundo, tanto del sector público como privado, ofrecen programas de Pedagogía y Ciencias de la Educación en niveles de pregrado y posgrado. Estas instituciones, al operar en contextos diversos que incluyen diferencias sociales, culturales e ideológicas, contribuyen a una concepción y reflexión epistemológica que varía notablemente. Estas diferencias son un reflejo de las particularidades de cada país o región, las cuales influyen en la manera en que se conceptualizan y se abordan los fenómenos educativos en este campo (Ríos, 2005; Vicente, 2014).

De acuerdo con Arbeu-Reyes (2022), la situación en México no difiere de forma significativa de la tendencia global. A pesar de la distinción que Filloux (2016) y Ferry (1997) establecen entre la pedagogía y las Ciencias de la Educación, en el país no se observa una diferencia clara entre ambas disciplinas, las cuales se asemejan tanto en la formación como en la práctica profesional (Suasnábar, 2013; Campos, 2019). En este contexto, a nivel nacional existen al menos 273 IES que ofrecen programas en Ciencias de la Educación en distintos niveles educativos, de las cuales 14 son públicas y 259 privadas. Estas instituciones imparten 330 programas en total, distribuidos en 200 licenciaturas, 102 maestrías, 28 doctorados y 1 postdoctorado. A pesar de esta amplia oferta, solo 19 programas, equivalentes al 5.75%, cuentan

con acreditación de calidad nacional: 2 doctorados, 3 maestrías (CONAHCYT, 2024) y 14 licenciaturas (CEPPE, 2024).

En 2021, solo la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ofrecía dos programas de posgrado con certificación por CONAHCYT. Hoy día, esta acreditación también la poseen el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Mientras que en el estado de Hidalgo, se identifican ocho IES que ofrecen al menos un programa en Ciencias de la Educación, siete de ellas son privadas y operan bajo el Sistema de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior (SEP, 2024). La UAEH es la única pública en esta región y su programa de licenciatura está acreditado por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE, 2024), mientras que sus programas de maestría y doctorado están registrados en el Sistema Nacional de Posgrados por parte de CONAHCYT (2024).

Cada una de estas instituciones presenta una interpretación y enfoque distintivo, lo cual se refleja en la variedad de ofertas académicas y objetivos formativos que brindan a sus estudiantes (Arbeu-Reyes, 2022), desde el análisis interdisciplinario de la educación, la investigación, la docencia, hasta enfoques mixtos; lo que refleja las diferentes perspectivas y necesidades del sector educativo, incluyendo modalidades a distancia, semipresenciales y ejecutivas, principalmente brindadas por instituciones privadas. Los programas de posgrado se dividen en orientaciones investigativas y profesionalizantes, con una tendencia de las instituciones públicas hacia la investigación y las privadas hacia lo profesionalizante. Los tiempos promedio de culminación de estos programas son de 3 años y medio para licenciatura, 2 años para maestría, 3 años para doctorado y 1 para posdoctorado.

4.3 La formación para la investigación a nivel licenciatura en la UAEH

Entre las IES de México se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, considerada como la más antigua y la máxima casa de estudios de la entidad. Su génesis se remonta a un mes posterior de la entidad—16 de enero de 1869— en la segunda mitad del siglo XIX. Fundada particularmente en febrero de 1869 en la ciudad de Pachuca, bajo el nombre de Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios (ILEAO), por un grupo de profesionistas inspirados por la necesidad de brindar educación a los jóvenes de la región (UAEH, 2018; 2019a). Esta iniciativa, respaldada por el gobernador Juan Crisóstomo Doria González, se materializó con su inauguración oficial el 3 de marzo del mismo año e iniciando clases cinco días después con tal sólo cuatro estudiantes, para posteriormente convertirse en una matrícula total de 35 (Becerril, 2019).

Su reglamento interno fue expedido en 1872, impregnado por una filosofía positivista, sentando los cimientos de la institución desde sus inicios, reflejándose en su lema “*Amor, Orden y Progreso*”, que aún la distingue (UAEH, 2019a). Se impartían los niveles de secundaria, bachillerato y estudios profesionales, donde la población estudiantil podía acceder a estudios para desempeñarse como “Agrimensor, Mecánico, Minero, Agricultor, Veterinario, Farmacéutico, Comerciante, Maestro de obras y diversos oficios” (Becerril, 2019, párr. 8). En 1890, el ILEAO cambia su nombre a Instituto Científico y Literario (ICL) pasando la enseñanza de los oficios a otras dependencias y brindando cursos preparatorios para Medicina y Abogacía.

Durante los años de 1911 a 1925, sufrió las consecuencias de la guerra civil y la inestabilidad política enfrentando grandes desafíos y estando a punto de su clausura en dos ocasiones. Sin embargo, resurgió después de la Revolución Mexicana, incorporando nuevas escuelas profesionales y temporalmente adoptando el nombre de Universidad de Hidalgo en 1921, antes de recuperar su denominación como ICL en 1925 (UAEH, 2018; 2019a). A partir de ese momento, la institución inició un periodo de consolidación y crecimiento.

En la década de los cuarenta, se ampliaron los estudios profesionales en áreas cruciales como Medicina, Enfermería y Obstetricia, Derecho e Ingeniería, así como la creación de Trabajo Social, sentando las bases para una formación pertinente a las necesidades de la sociedad hidalguense. El 1 de abril de 1948 bajo el Decreto número 1 (1948) y la expedición de la ley por la XXXIX Legislatura Local, adquiere la autonomía institucional convirtiéndose en Instituto Científico y Literario Autónomo (ICLA), erigiéndose como una corporación pública, descentralizada y con una autonomía tanto administrativa como jurídica.

Durante la administración del presidente de México Adolfo López Mateos, la creciente demanda de educación superior en el país impulsó cambios en el panorama educativo. En consecuencia, el 24 de febrero de 1961 bajo el gobierno estatal de Oswaldo Cravioto Cisneros, el H. XLIII Congreso del Estado de Hidalgo, mediante el Decreto número 23 (1961), dio lugar a la transformación del ICLA en la actual Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, acompañada por la promulgación de la Ley Orgánica de la naciente universidad, la cual constaba de cinco capítulos y 33 artículos.

En el Artículo 2° de esta ley se define a la UAEH como “un organismo público y descentralizado, dotado de plena capacidad y personalidad jurídica y Autónomo en sus aspectos económicos, técnicos y administrativos” (1961, p.1). En cuanto a los fines que esta institución asumía, el Artículo 3° describía en el numeral I que se encargaría de “difundir la cultura superior en todos sus grados”, y en el numeral III establecía la responsabilidad de “organizar e impulsar la investigación científica y disciplinas filosóficas en sus diversas ramas y fomentar las manifestaciones artísticas” (1961). Denotando desde su creación, un interés e intencionalidad por la formación integral de los estudiantes, como por la generación y difusión del conocimiento a través de la investigación y el desarrollo artístico.

Desde entonces, la UAEH ha experimentado una evolución constante, caracterizada por un rápido crecimiento y expansión en todas sus áreas de acción. Consolidando su posición como

líder en investigación en la región, generando más del 90% de la producción científica reportada en la entidad. Consciente del papel crucial que desempeña el conocimiento científico en el progreso económico y social, la institución ha implementado diversas acciones para fortalecer su cuerpo académico de investigación para brindar mayor calidad al sistema educativo, desde la educación media hasta el posgrado (UAEH, 2023b).

Su presencia de la institución se extiende por 18 municipios, brindando oportunidades para acceder a una formación a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado. Esta oferta académica se encuentra en siete escuelas preparatorias, ocho escuelas superiores y seis institutos de educación superior. Entre estos últimos, se encuentran el Instituto de Artes (IA), el Instituto de Ciencias Agropecuarias (ICAp), el Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería (ICBI), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa), el Instituto de Ciencias Económico Administrativas (ICEA) y el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), cada uno especializado en áreas específicas del conocimiento.

Esta amplia oferta educativa se refleja en los datos del Anuario Estadístico (UAEH, 2023a) institucional reportando que actualmente se ofrecen 62 programas de licenciatura (2 en modalidad virtual) y 61 de posgrado (1 en modalidad virtual), contando con una población escolar de 65,510 estudiantes matriculados, de los cuales 26,796 son de bachillerato; 37,330 de licenciatura; 415 de especialidad; 615 de maestría y 354 de doctorado. Mientras que el personal académico está conformado por un total de 4,342 docentes capacitados, siendo 1,694 profesores de tiempo completo (PTC) y 2,648 profesores por asignatura (PXA).

Respecto al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), antes conocido como Instituto de Ciencias Sociales (ICSo) hasta el año 2000 y lugar donde se efectuó la investigación, se encuentra en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo con una matrícula de 3,789 estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado, con una planta académica de 356 académicos: 195 son PTC y 161 son PXA (UAEH, 2023a). Este instituto está integrado por ocho áreas académicas: la

de Historia y Antropología; Derecho y Jurisprudencia; Trabajo Social; Ciencias Políticas y Administración Pública; Enseñanza de la Lengua Inglesa; Comunicación; Sociología y Demografía; y la de Ciencias de la Educación.

El Área Académica de Ciencias de la Educación (ARACED) tiene como misión “formar profesionales e investigadores en Ciencias de la Educación de alto nivel con capacidades sobresalientes para la construcción, abordaje, contextualización y resolución de problemas educativos, la formulación de modelos de análisis, explicación e interpretación con carácter interdisciplinario” (UAEH, s.f., párr. 1). Como eje central, se sitúa la formación en investigación educativa para abordar las diversas problemáticas del campo de la educación desde una perspectiva multirreferencial e interdisciplinaria. Asumiendo desde la narrativa, que constituye un elemento fundamental en los programas académicos ofertados por esta Área, los cuales incluyen la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa (modalidad virtual), la Especialidad en Docencia, la Maestría en Ciencias de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Para este propósito, se creó el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) mediante la propuesta de académicos pertenecientes al ARACED y al Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSO XXI). Este centro, inscrito en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) desde el año 2002 hasta su última actualización en 2018, fue creado para abordar la investigación educativa con el fin de mejorar la relevancia y el contenido de los programas académicos de la UAEH. Así como “generar y aplicar conocimiento de vanguardia en el ámbito de las Ciencias de la Educación, impulsar modelos de innovación y desarrollo que sean congruentes con las necesidades institucionales y sociales de la Universidad de Hidalgo y el país” (Miranda y Molina, 2001, pp. 6-7).

En el CINCIDE se desarrollan cinco Líneas de Investigación y Generación del Conocimiento (LGAC), que se retroalimentan entre sí y articulan diferentes áreas disciplinarias, estructurando campos de indagación y la especificación de objetos de estudio congruentes con las necesidades sociales e institucionales, los diversos intereses de investigación, la pluralidad teórica y metodológica, así como el trabajo inter y multidisciplinario (Miranda y Molina, 2001) característico de las Ciencias de la Educación. Estas LGAC son: Estudios Comparados en Educación; Estudios Sociales y Culturales en Educación; Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional; Currículum, Innovación Pedagógica y Formación; y Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa. En el ARACED se espera que tanto los proyectos de investigación de los académicos como los proyectos de tesis de los estudiantes de licenciatura y posgrado se adscriban a estas líneas.

Este compromiso con la investigación en el ámbito de las Ciencias de la Educación se desarrolla en una situación de reflexión y constante debate sobre el carácter epistemológico del conjunto de estas disciplinas que buscan generar conocimiento a partir de los procesos educativos como objeto de estudio. Aunque esta característica es motivo de críticas, ha contribuido a enriquecer este campo amplio y complejo, donde convergen tanto aspectos teóricos como prácticos. Sin embargo, en el contexto de Latinoamérica y México aún persisten desafíos para definir con precisión su alcance y la identidad de los profesionales de las Ciencias de la Educación, lo que genera una continua búsqueda de consenso en el ámbito académico para abordar de manera efectiva las demandas de la sociedad contemporánea.

En consecuencia, el siguiente capítulo detalla la estrategia metodológica empleada, diseñada para abordar las particularidades del fenómeno educativo investigado, la cual, no solo facilitó una comprensión profunda de los procesos y prácticas en la formación para la investigación educativa, sino que también proporcionó una base para el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

Capítulo V. Estrategia metodológica para el análisis de la formación para la investigación educativa desde la práctica docente

El desarrollo de toda investigación requiere de una cuidadosa consideración de los supuestos filosóficos y la estrategia que orientan el proceso completo (Creswell y Creswell, 2018; Mertens, 2015), estableciendo así las bases para la concepción, diseño, desarrollo y análisis de esta. En este sentido, la apropiación de una postura epistemológica y metodológica en consonancia con la naturaleza y las particularidades propias de la realidad abordada se convierte en una parte fundamental que incide de manera significativa en su interpretación y comprensión (Vasilachis, 2006), además de poder organizar y construir el conocimiento.

En este capítulo, se presentan las decisiones y etapas sobre las que se erigió la estrategia metodológica que se empleó para la obtención de los datos y su procesamiento tanto empírico como teórico del fenómeno de estudio que coadyuvaron para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación. La cual, se enfocó en comprender la normatividad curricular institucional, así como los procesos y las acciones vinculadas con la formación para la investigación educativa de estudiantes de Ciencias de la Educación a nivel licenciatura en una universidad pública de la región centro de México, desde las diversas experiencias de los docentes universitarios.

Para ello, se realiza una descripción del enfoque paradigmático y metodológico asumido, las técnicas e instrumentos empleados en la búsqueda para conocer las perspectivas de los académicos universitarios, los distintos escenarios donde se efectuaron las entrevistas semiestructuradas, las características y criterios de selección de los docentes participantes, las fases que se efectuaron a lo largo del estudio, las categorías para el análisis de la información, además de las consideraciones éticas en toda la investigación.

5.1 La perspectiva interpretativa y el enfoque cualitativo de la investigación

Para el abordaje de esta situación educativa, epistemológicamente la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, que permitió aproximarse a los procesos de formación para la investigación educativa a través de las prácticas docentes de los profesores universitarios cuya experiencia está centrada en las asignaturas de metodología y los seminarios de tesis en el nivel de licenciatura. Este paradigma se fundamenta en las formas en que la realidad social es interpretada, comprendida y experimentada por los individuos (Vasilachis, 2006), así como en los significados que atribuyen a ellas.

El paradigma interpretativo está estrechamente vinculado con las subjetividades internas a los actores sociales, enfatizando la riqueza de la diversidad de pensamientos y perspectivas presentes en cualquier contexto social y por ende, educativo. Al centrarse en la subjetividad, se favorece la comprensión sobre la explicación, mediante la recreación de las percepciones, creencias, sentimientos e interacciones de personas y grupos sociales. Lo que implica el reconocimiento de las múltiples influencias que interactúan en el entorno educativo y comprender como estas dinámicas moldean las experiencias individuales y colectivas (Pontón, 2010).

Por tanto, el objeto de estudio de las ciencias sociales, humanas y educativas no puede reducirse al mundo de la naturaleza. Así que, los métodos utilizados en estas disciplinas deben diferir de aquellos empleados en las ciencias naturales (Taylor y Bogdan, 1994), siendo vista la realidad educativa como una construcción social, donde las percepciones y experiencias de los individuos son centrales para la comprensión del fenómeno estudiado. Este enfoque, se aleja de la perspectiva positivista (Pontón, 2010) en que los hechos sociales son objetivos y replicables, argumentando que estos se objetivan mediante métodos positivistas. Propone una forma diferente de acercarse a la realidad, mediante el desarrollo y aplicación de estrategias orientadas a capturar la diversidad de significados tanto sociales como culturales que las situaciones

pueden representar para los individuos, así como las variadas interpretaciones dentro del contexto en el que se encuentran inmersos.

De acuerdo con Flick (2007), la interpretación tiene lugar cuando diversas miradas convergen, en este caso, las distintas experiencias y opiniones de los docentes universitarios en relación con sus prácticas y experiencias, así como con los procesos formativos y las formas de concebir la enseñanza de la investigación educativa. Esto conlleva a la capacidad de revelar los significados que atribuyen a su labor, puesto que la normatividad institucional, aunque diseñada para ser aplicada de manera uniforme, es reinterpretada y adaptada acorde con el capital cultural de cada docente.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye en colaboración con los participantes del estudio, implicando un proceso de interacción y diálogo continuo, donde sus percepciones son fundamentales para una comprensión profunda y contextualizada de la realidad educativa. Esto promueve una mayor empatía y comprensión hacia los académicos, permitiendo identificar los elementos fundamentales que están explícita e implícitamente relacionados con su práctica docente, lo cual es esencial para entender la formación para la investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En congruencia con el paradigma, se optó por abordar una investigación de tipo cualitativa, caracterizada por ser interpretativa, flexible, multimetódica, interactiva y reflexiva (Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2011; Creswell y Creswell, 2018). Además, pone énfasis en la comprensión profunda de los fenómenos sociales y humanos, desde la perspectiva y los significados que las personas confieren a sus experiencias (Vasilachis, 2006; Merriam, 2009; Denzin y Lincoln, 2011; Creswell y Creswell, 2018), captando la esencia de estas y el contexto que les rodea.

También, busca adentrarse en los escenarios o entornos donde los individuos vivencian el fenómeno de interés, dando prioridad a la riqueza que en ellos se encuentra (Álvarez-Gayou, 2019; Denzin y Lincoln, 2011; Taylor y Bogdan, 1994), debido a que influye de forma significativa en los comportamientos y las vivencias de las personas. Por ello, la investigación cualitativa se lleva a cabo en escenarios naturales donde los participantes se encuentran, lo que facilita una comprensión más auténtica y situada de aquello que se busca comprender.

En la investigación cualitativa se suelen recopilar múltiples formas de datos. En este estudio se utilizaron los provenientes de las entrevistas semiestructuradas a docentes universitarios y los documentos de la normatividad curricular institucional, para no depender de una única fuente de datos, proporcionando un panorama más holístico. La triangulación de los datos es un componente esencial para una mayor amplitud y profundidad para la interpretación (Álvarez-Gayou, 2019; Denzin y Lincoln, 2011) de las prácticas docentes en torno a los procesos, estrategias, actividades y acciones que se ponen en juego en la formación para el desarrollo de habilidades para la investigación educativa en estudiantes de licenciatura.

La naturaleza dinámica, flexible y evolutiva, implicó que durante el proceso algunas fases del plan inicial cambiaran o se desplazaran una vez que se ingresó al campo y se comenzó con la recopilación de los datos, debido a las circunstancias contextuales. Estos cambios indican que existió una profundización cada vez mayor en el tema y el fenómeno de estudio. Lo que conllevó una reflexión por parte del investigador sobre su rol, sus antecedentes, cultura y experiencias personales para dar forma a sus interpretaciones de las subjetividades de los participantes, identificar los factores involucrados y cómo interactúan entre sí, alcanzando una visión sistémica, amplia e integrada (Miles y Huberman, 1994).

Para capturar las subjetividades de los actores educativos, se requirió de un proceso de profunda atención, cercanía y empatía con los docentes, permitiendo una mayor apertura por parte de ellos. Este enfoque humanista respeta y valora las experiencias y voces de las personas

participantes, llegando a “conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 21). Al establecer esta relación, se obtuvieron relatos más auténticos y detallados por parte de los docentes expertos.

Así, la investigación desde una perspectiva interpretativa-cualitativa facilitó una aproximación profunda y contextualizada a la formación para la investigación educativa de jóvenes de pregrado, resaltando la importancia de las subjetividades y las construcciones sociales en la comprensión del fenómeno educativo en cuestión, alejándose de la objetividad y replicabilidad del positivismo. No solo revelando las dinámicas subyacentes, sino que también resaltó la importancia de las experiencias, enriqueciendo la comprensión de la dinámica educativa a partir de las palabras de quienes la viven diariamente.

5.2 Alcance y profundidad de la investigación: exploración y descripción

Para los propósitos de esta investigación, el alcance fue de tipo exploratorio-descriptivo, dado que el interés primordial se centró en indagar y comprender las características del fenómeno de estudio, en este caso, las prácticas de docencia para la investigación educativa a nivel licenciatura. En primera instancia, se identificó que es una problemática poco estudiada y documentada, tanto de manera teórico-conceptual como metodológica, buscando la posibilidad de obtener información desde los actores educativos, que permitiera profundizar respecto del contexto donde se efectuó la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Por tanto, fue necesario llevar a cabo una indagación respecto a las perspectivas de los docentes desde diferentes dimensiones que inciden de forma directa e indirecta en los procesos de formación de estudiantes universitarios de pregrado. Además, identificar las principales convergencias y divergencias entre ellas, para hacer “explícita la significación «dada» por los

participantes” (Vasilachis, 2006, p. 47), mediante la descripción de esas subjetivades provenientes de diversos ángulos, emergidos desde la colectividad docente.

5.3 Análisis de contenido y entrevistas semiestructuradas: dando voz y contexto a las experiencias docentes

En el transcurso de la investigación cualitativa, las técnicas para la recolección de los datos empíricos fue el análisis de contenido de documentos institucionales y la entrevista semiestructurada a docentes que han incidido en la enseñanza de la investigación educativa, con el fin de indagar en los diferentes elementos que contribuyen al desarrollo de su práctica docente, proporcionando una visión holística desde el marco de sus experiencias. Esta combinación de técnicas proporcionó una contextualización clara para comprender de manera integral el fenómeno de estudio entorno a la formación para la investigación educativa.

Como plantea Krippendorff (2004), el análisis de contenido es una técnica para hacer inferencias abductivas a partir de textos u otros elementos significativos, tanto visuales como auditivos, con el fin de comprender los contextos en los que son empleados. Esta, no se limita a proporcionar nuevos conocimientos, sino que también contribuye a profundizar en la comprensión del investigador sobre fenómenos particulares. Al adoptar una perspectiva abductiva, además de identificar patrones evidentes, genera interpretaciones contextuales que pueden no ser inmediatamente aparentes.

En consonancia con Merriam (2009), se destaca por tres características fundamentales: permite la reducción de los datos, su enfoque sistemático y flexibilidad inherente. En este proceso, el investigador se embarca en un análisis que exige centrarse en aspectos específicos del material, relacionados con las preguntas de investigación. El objetivo primordial consiste en proporcionar una descripción detallada de los documentos analizados, permitiendo interpretar y

extraer el significado intrínseco de los datos, resaltando la importancia del contexto en el proceso iterativo.

Para el desarrollo del análisis de contenido se empleó una guía (Anexo 2) y se determinaron como principales fuentes de datos los dos planes curriculares que han guiado a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. El primero de ellos implementado en el año 2000, mientras que el segundo corresponde al rediseño ejecutado desde el 2014 hasta la actualidad. La selección de estos se fundamentó en la necesidad de examinar las intenciones y propuestas relacionadas con la enseñanza de la investigación educativa desde el currículo educativo. Además, se consideraron aquellos documentos que dan cuenta de la presencia de la investigación en las formas de titulación del programa académico, así como también el perfil docente para el nivel de licenciatura que marca el Estatuto de Personal Académico (UAEH, 1999).

Por otra parte, la entrevista implicó la interacción entre el investigador y los docentes participantes, a través de una conversación semiestructurada con un propósito definido (Álvarez-Gayou, 2019), el cual, consistió en adentrarse en la realidad educativa desde sus perspectivas y reflexiones, posibilitando la interpretación de los significados inherentes a sus experiencias. Este proceso implicó un diálogo que facilitó la expresión abierta de los pensamientos, puntos de vista y opiniones de los participantes (Creswell y Creswell, 2018), proporcionando información no observable directamente.

De manera particular, la entrevista semiestructurada se caracteriza por integrar un conjunto de preguntas abiertas y flexibles que están agrupadas por temas o dimensiones, donde el investigador tiene la libertad de modificar la secuencia, la formulación de las preguntas y la generación de nuevas interrogantes, con el fin de favorecer una comprensión detallada y a profundidad por parte de los entrevistados sobre el objeto de estudio en cuestión (Álvarez-Gayou, 2019; Batthyány y Cabrera, 2011; Merriam, 2009).

Para el desarrollo de las entrevistas se diseñó una guía como instrumento (Anexo 3), donde se encuentra de manera explícita su propósito, la posible secuencia y las diferentes preguntas a realizar, alineadas con las dimensiones temáticas, permitiendo una exploración sistemática de la formación para la investigación educativa. Este guion tuvo la función de guiar al entrevistador, asegurando la coherencia y la orientación hacia los objetivos de la investigación, manteniendo la flexibilidad del enfoque cualitativo al adaptarse a las particularidades de cada entrevista y adentrándose en las subjetividades inherentes de los académicos universitarios.

Como complemento, se consideró el uso de una ficha de identificación (Anexo 4), que consistió en un documento con preguntas cerradas para el registro de los datos personales, académicos y profesionales de los docentes. Con el objetivo de tener un panorama previo de su trayectoria y ahondar en aquellos aspectos de interés para fines de la investigación, cuando fuera el momento de describir sus experiencias como resultado del ejercicio de su práctica de la docencia. Los datos obtenidos de esta ficha permitieron realizar una caracterización de los participantes del estudio y tener un insumo descriptivo en el análisis categorial.

5.3.1 Construcción del instrumento

Para la construcción de la guía de entrevista que se empleó en la investigación, se tomaron en consideración las aportaciones teóricas y conceptuales abordadas por diferentes autores de forma previa en el capítulo 3 sobre *investigación educativa, formación para la investigación, enseñanza de la investigación, didáctica de la investigación*, así como *práctica docente*. Estas aportaciones permitieron la conformación de seis categorías temáticas, basadas en las dimensiones propuestas por Fierro *et al.* (1999) para el análisis de la práctica docente: dimensión personal-profesional, dimensión institucional, dimensión interpersonal, dimensión didáctica, dimensión social, dimensión valoral.

Las seis dimensiones facilitaron el diseño de preguntas clave, orientadas a ahondar en los diversos aspectos que influyen en la práctica docente universitaria y que contribuyen a la comprensión tanto de las decisiones como de las acciones en el contexto educativo donde se pretende la formación de estudiantes de licenciatura respecto a la investigación educativa, desde el enfoque de las Ciencias de la Educación. A través de estas preguntas, se buscó explorar no solo la experiencia y formación personal de los docentes, sino también la influencia de la institución, las relaciones interpersonales involucradas, las estrategias didácticas empleadas, el impacto social de su labor y los valores que sustentan su práctica.

De esta manera, se obtuvo una visión integral y profunda de los factores que moldean y condicionan la enseñanza de la investigación en el nivel de educación superior, así como la formación de los estudiantes, proporcionando una base para el análisis de los resultados obtenidos en el estudio.

5.2.2 Validación del instrumento

El proceso de validación del instrumento se llevó a cabo para asegurar su pertinencia en la recopilación de los datos empíricos. Dicho proceso, consistió en la revisión por parte de expertos a cargo del grupo de investigación denominado *Procesos de Formación, Enseñanza y Aprendizaje para la Investigación Educativa y la Profesionalización Docente* adscrito al Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH, al cual pertenecen tres integrantes del comité tutorial de esta investigación. El propósito fue valorar la coherencia teórico-conceptual, la relevancia de las preguntas con relación a los objetivos de la investigación, la claridad de su planteamiento, así como la adecuación del lenguaje utilizado y la estructura diseñada.

Previo a la implementación, la guía de entrevista fue sometida a un pilotaje con la participación voluntaria de dos docentes de la misma comunidad académica de licenciatura: un

Profesor de Tiempo Completo (PTC) y un Profesor por Asignatura (PXA). Esta acción permitió identificar posibles ambigüedades, redundancias o limitaciones, posibilitando la realización de los ajustes necesarios en la delimitación, eliminación y selección de preguntas clave más relevantes. De esta manera, se aseguró la pertinencia del instrumento hasta su diseño final, garantizando su adecuación para el contexto en cuestión, además de facilitar la obtención de los significados que atribuyen los docentes a su práctica y cómo esta contribuye a la formación para la investigación educativa estudiantil.

5.4 Perfil de los docentes participantes que dan vida a la investigación

Los docentes pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH fueron los participantes de la investigación. En ellos recae la responsabilidad de guiar y contribuir como mediadores en la formación de estudiantes de pregrado en el ámbito de las diferentes disciplinas que contribuyen al entendimiento y comprensión de la educación en los diferentes contextos de incidencia.

5.4.1 Criterios para la selección de los participantes de investigación

Para la selección de los participantes se definieron un conjunto de criterios específicos en función de sus experiencias, conocimientos, características y atributos, que permitieron brindar información relevante, pertinente y de calidad para los propósitos de la investigación.

El primer criterio para la conformación del grupo de docentes, se basó en la adscripción de los participantes como Profesor por Asignatura (PXA) o Profesor de Tiempo Completo (PTC), en la aspiración de obtener una visión integral y heterogénea de la experiencia formativa, abarcando tanto la labor de los profesionales dedicados exclusivamente a la enseñanza, como

aquellos que combinan la docencia con la investigación, capturando la diversidad de roles y responsabilidades en el contexto educativo.

El segundo criterio se orientó a incluir a aquellos docentes que imparten o han impartido las asignaturas profesionales y optativas del área de metodología e investigación educativa en ambos planes curriculares de la licenciatura. Aunque algunos participantes ya no estuvieron a cargo de estas asignaturas en el momento del estudio, su experiencia única sobre la enseñanza de la investigación educativa sigue siendo valiosa y relevante para los fines de este trabajo.

El tercer criterio consistió en que los docentes contaran con al menos cinco años de experiencia en las asignaturas previamente mencionadas. Esta consideración se fundamenta en que durante este periodo, han acumulado un mayor grado de familiaridad con los desafíos inherentes y las dinámicas específicas del entorno educativo, así como una comprensión más detallada de las necesidades particulares de la disciplina y de los estudiantes de nivel licenciatura; asegurando una perspectiva contextualizada al estudio.

5.4.2 Caracterización de los docentes participante en la investigación

Con base a los criterios previamente descritos, se contó con la participación voluntaria de 10 académicos universitarios del ARACED. La configuración de la muestra conformada se detalla a continuación, destacando las características distintivas de los docentes participantes acerca de sus aspectos personales, académicos y profesionales compartidos en la ficha descriptiva.

De acuerdo con los datos proporcionados, los docentes entrevistados fueron 4 mujeres y 6 hombres. Respecto a las edades, éstas oscilaron entre los 47 y 62 años. De estos, 9 docentes se encuentran en la etapa de la adultez media, en un rango de 47 y 58 años, mientras, que sólo un participante se halla en la adultez tardía, con 62 años.

En cuanto a la formación disciplinar inicial de los docentes, se aprecia una notable diversidad académica. Encontrándose licenciados en Derecho, Ingeniería Civil, Psicología Educativa, Psicología, Sociología, Educación, Educación Básica y Educación Media. Destacando la presencia de dos participantes con doble licenciatura. Este abanico de disciplinas refleja la heterogeneidad de conocimientos, aportando distintas perspectivas y enfoques en el ámbito de la investigación educativa.

Todos los docentes poseen estudios de posgrado. Como grado máximo de estudios, 7 de ellos cuentan con un doctorado, 2 con nivel de maestría y sólo uno realizó un posdoctorado. Al momento del estudio, ninguno de los docentes manifestó que se encontraba estudiando un programa académico o en proceso de una titulación profesional.

Los participantes tienen una experiencia en la docencia a nivel licenciatura que varía entre 13 y 36 años. En el contexto de la UAEH, todos ellos han dedicado una parte sustancial de sus trayectorias profesionales al desarrollo educativo en un periodo entre 10 y 26 años; consolidando su condición laboral como profesores por asignatura (PXA) o profesores de tiempo completo (PTC), la cual se presenta en la Tabla 1, según su sexo. Denotando, que la universidad fue el primer lugar donde se iniciaron en la docencia 5 de los participantes.

Tabla 1

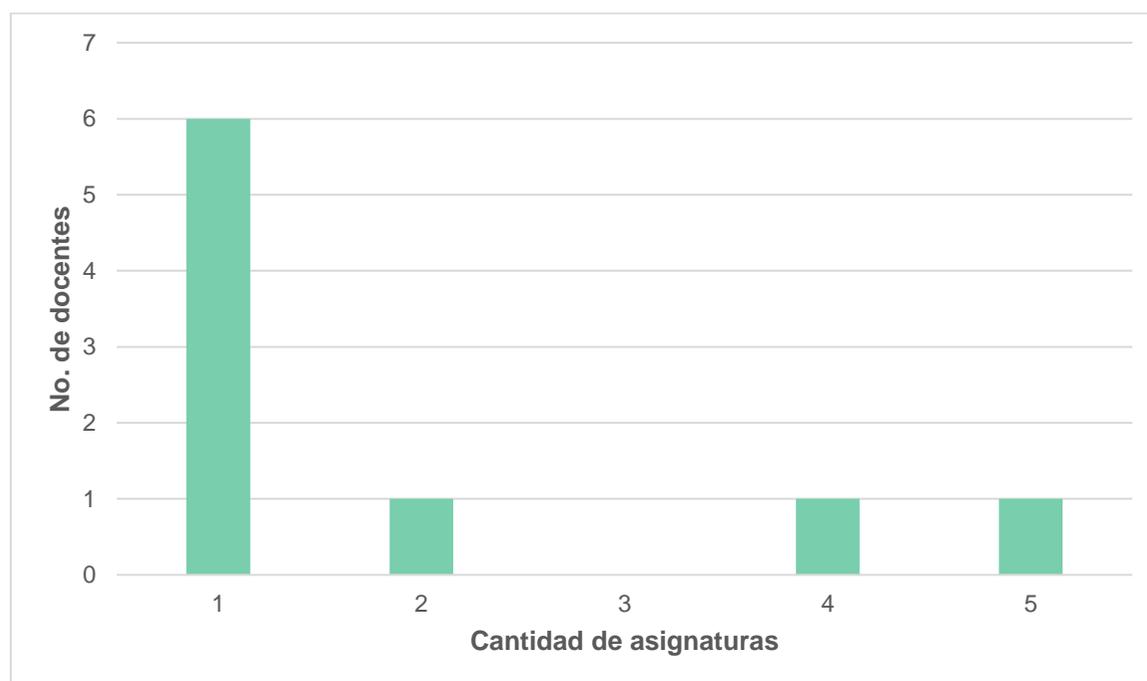
Distribución de docentes por tipo de contratación laboral

Sexo	Tipo de contratación	
	Profesor por Asignatura (PXA)	Profesor por Tiempo Completo (PTC)
Mujeres	1	3
Hombres	3	3
Total	4	6

En su rol como docentes de las asignaturas de metodología e investigación educativa, su experiencia abarca desde los 10 hasta los 26 años. La mayoría de ellos (60%) presentan una correspondencia cercana entre su tiempo de servicio en la institución y su dedicación específica a estas asignaturas, con variaciones mínimas de 1 y 7 años. En 4 casos particulares, el periodo de tiempo es el mismo. Además se aprecia una diferencia en la cantidad de materias impartidas por los docentes que se presenta en la Figura 5.

Figura 5

Cantidad de materias impartidas de metodología e investigación educativa



El 80% de los participantes se distinguen por su compromiso y desempeño como investigadores educativos, acumulando una experiencia que varía desde los 7 hasta los 26 años en este campo, cultivando diversas líneas temáticas en sus prácticas investigativas como el

diseño educativo y materiales digitales; evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación básica, formación docente y trayectorias escolares en estudiantes de nivel superior; jornaleros agrícolas migrantes, egresados y trabajo infantil; las prácticas e identidades científicas y ciudadanía en nivel básico y superior; la educación sociocultural, el currículum y la evaluación educativa; estudios de género y educación intercultural; enseñanza de la lengua inglesa; la evaluación docente y de la acción tutorial en educación superior, y la formación para la investigación de estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado. Lo cual, denota la versatilidad temática y los enfoques especializados que ellos dominan.

De manera adicional, 7 de los investigadores forman parte activa de grupos o cuerpos de investigación, contribuyendo al avance del conocimiento en colaboración con sus pares académicos. Estos grupos se han enfocado al desarrollo y fortalecimiento de diferentes Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) dentro del campo educativo, como Estudios Comparados en Educación; Estudios Sociales y Culturales en Educación; Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional; Procesos de Formación, Enseñanza y Aprendizaje para la Investigación Educativa y la Profesionalización Docente; Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa; y Currículum, Innovación Pedagógica y Formación; reflejando no solo la amplitud de intereses de los investigadores, sino también su papel esencial en el avance de la investigación en la institución.

Esta caracterización de los participantes del estudio demuestra que en la formación para la investigación educativa en jóvenes universitarios tiene un peso importante tanto la experiencia docente en el nivel superior, como el ejercicio de la investigación educativa como actividad profesional dentro de la universidad.

5.5 Escenario y ambiente de la investigación

El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), adscrito a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), ubicado en la Carretera Pachuca-Actopan Km. 4.5 s/n, San Cayetano el Bordo en el municipio de Pachuca de Soto; el cual, ofrece una variedad de 12 programas de licenciatura —una de ellas, en modalidad virtual— y 11 de posgrado.

Las entrevistas semiestructuradas para conocer la perspectiva de los docentes participantes y los significados atribuidos a su práctica, se efectuaron en tres lugares específicos (Anexo 5): los salones de clase, ubicados en la segunda planta del Módulo 4 donde se encuentra la comunidad académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación; los cubículos de los profesores investigadores en el Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSo), así como los distintos espacios de la biblioteca del instituto.

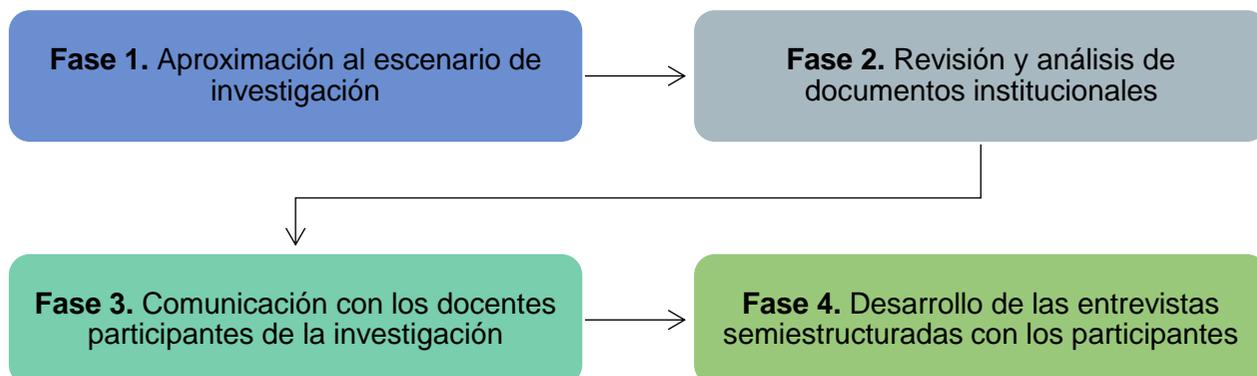
La elección de estos lugares no se basó únicamente en una conveniencia logística, sino en la premisa de respetar las preferencias de los participantes, respondiendo al propósito de generar un ambiente cómodo y propicio para la concentración y la expresión libre de sus experiencias. La disposición de estos espacios permitió establecer un clima tranquilo y de apertura, facilitando el diálogo e intercambio de ideas. Cabe destacar la disposición que tuvieron todos los docentes para participar en esta actividad investigativa.

5.6 Fases para la construcción de la investigación

El desarrollo de esta investigación interpretativa-cualitativa de maestría en el ámbito de las Ciencias de la Educación se llevó a cabo en cuatro fases generales que se muestran en la Figura 6 y se describen a continuación:

Figura 6

Fases generales para la construcción y desarrollo de la investigación



Fase 1. Aproximación al escenario de investigación

Se realizó la presentación formal ante la Coordinación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. Durante este encuentro, se presentó la solicitud para llevar a cabo la investigación dentro del contexto del programa educativo, estableciendo un diálogo donde se compartieron detalladamente los objetivos de la investigación, las actividades planificadas y el apoyo necesario para su ejecución. Este proceso contribuyó a la autorización de ingreso al campo y el acceso a la información sobre la estructura académica y los planes de estudio de la licenciatura en cuestión. Dicha interacción fue fundamental para obtener una mayor comprensión de la dinámica académica y las expectativas institucionales respecto a la formación para la investigación educativa de los estudiantes de pregrado.

Fase 2. Revisión y análisis de documentos institucionales

Los documentos que se recabaron fueron el modelo educativo institucional, así como los dos programas curriculares que han regido el programa educativo de licenciatura, para identificar los elementos clave y principios rectores de cada uno, destacando aspectos específicos

relevantes para la investigación educativa. Así mismo, se tomaron en cuenta documentos sobre la presencia de la investigación en las modalidades de titulación del programa académico y el perfil de los docentes, que se encuentra inscrito tanto en el Estatuto de Personal Académico de la UAEH (1999) como en los programas de las asignaturas.

Para el desarrollo de esta tarea, se efectuó un análisis de contenido mediante el cual se examinaron detalladamente los documentos en busca de información sustancial relacionada con los objetivos, las asignaturas, la organización curricular, así como las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje propuestas en cada uno de ellos. Aunado a ello, se revisaron las formas de titulación y los atributos que cómo académicos deben reunir para impartir una o varias materias. Lo cual, permitió no sólo comprender la estructura general de los documentos, sino también discernir aquellos elementos cruciales que han influido en la enseñanza de la investigación educativa a nivel licenciatura, a partir de la generación de tres categorías con sus respectivas subcategorías, para organizar y clasificar la información recabada.

Fase 3. Comunicación con los docentes participantes de la investigación

Para contactar a los Profesores por Asignatura y a los Profesores de Tiempo Completo identificados por su experiencia en la enseñanza de la investigación educativa, se realizó una invitación por medio del correo electrónico institucional, explicándoles el objetivo de la investigación, la cantidad de sesiones y el tiempo que llevaría contestar las preguntas, además de asegurar la confidencialidad de sus datos personales y que las respuestas brindadas se emplearían sólo con fines de investigación.

Para aquellos que no respondieron inicialmente al correo electrónico enviado, se les contactó de manera presencial y se les compartió la misma información proporcionada en el mensaje original. Una vez obtenida la confirmación de participación vía correo electrónico,

telefónica y presencial, se procedió a entablar una comunicación bajo los mismos medios para coordinar los detalles de las sesiones, acordando el día, la hora y el lugar para el desarrollo de las entrevistas en las instalaciones del ICSHu.

Fase 4. Desarrollo de las entrevistas con los participantes de la investigación

Las entrevistas semiestructuradas con los 6 PTC y 4 PXA, se realizaron en tres espacios fundamentales del ICSHu antes mencionados durante un periodo que abarcó desde el 22 de junio hasta el 22 de octubre de 2023, extendiéndose a lo largo de cuatro meses. Este plazo se determinó cuidadosamente para garantizar la participación de los diferentes perfiles docentes, considerando sus agendas académicas y administrativas, además de contemplar el receso laboral de 15 días que se tuvo en el instituto.

Cada entrevista, dirigida personalmente por el investigador de este trabajo, se dividió en dos sesiones con cada docente, teniendo una duración promedio de 1 hora 15 minutos, atendiendo a su disponibilidad. En la primera sesión, se contó con el consentimiento informado (Anexo 6), mediante el cual los participantes aceptaron formar parte de la investigación; además, de completar la ficha descriptiva, donde proporcionaron algunos datos sociodemográficos y académicos relevantes.

Durante la interacción, se comentó la necesidad de grabar las sesiones, reiterando la confidencialidad de sus datos y el anonimato de la información proporcionada, así como las diferentes directrices éticas que se describen posteriormente. Sólo un participante optó por no ser grabado, pero mostró disposición, amabilidad e interés, al igual que los demás docentes, para compartir sus experiencias a través de las diferentes preguntas planteadas respecto a la formación para la investigación educativa.

5.7 Análisis de los resultados

Desde el enfoque interpretativo-cualitativo, el análisis se concibe como un proceso flexible (Mejía, 2011), fundamental para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio y centrado en las personas en su contexto social. Este proceso no se limita a una única etapa o fase posterior al trabajo de campo, sino que comienza desde el ingreso al contexto de estudio y la realización de las primeras entrevistas, extendiéndose durante todas las etapas de la investigación hasta la redacción del informe final.

En este caso, se optó por un análisis por categorías o categorización, el cual consiste en “la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (Torres *et al.*, 2002, p. 110, citado en Romero, 2005). Se sustenta en la organización de los datos en categorías que representan los significados atribuidos a un fenómeno, problema o situación, tanto de manera individual como grupal, los cuales son interpretados a partir de una fundamentación teórica y conceptual, considerando su relevancia y presencia en las voces de los participantes de la investigación.

El proceso de categorización consiste en reducir o fragmentar los datos recolectados, mediante la generación de unidades básicas o temáticas que representan una idea del fenómeno estudiado (Mejía, 2011; Straus y Corbin, 2002). La categorización no es un proceso lineal, sino iterativo. A medida que se avanza en la codificación y la identificación de categorías, es común que se regrese a los datos para refinar, redefinir o eliminar las categorías iniciales (Romero, 2005). Este proceso continuo de retroalimentación y ajuste es esencial para garantizar que estas reflejen de forma adecuada los datos y las experiencias de los participantes.

De acuerdo con Echeverría (2005), este tipo de análisis es apropiado para ser empleado con información obtenida por medio de instrumentos con diferentes niveles de estructuración,

como es el caso de las entrevistas semiestructuradas efectuadas con los docentes que imparten las asignaturas de metodología e investigación educativa. Esto se debe a que no se busca obtener resultados estandarizados sino “reconocer las diferentes posiciones, opiniones, y versiones de los sujetos en cuanto a su propia observación y mirada en relación a la temática que orienta la pregunta de investigación” (pp. 7-8).

La categorización se realizó a partir de un criterio deductivo-inductivo (Taylor y Bogdan, 1987; citados en Mejía, 2011), es decir, la deducción implicó retomar los referentes teóricos y conceptuales como punto de partida, proporcionando una estructura inicial para la identificación de categorías y el establecimiento de conceptos y dimensiones que podrían ser pertinentes para el análisis, descritas en el apartado de la construcción de los instrumentos. Mientras que la inducción, a medida que se exploraban los datos empíricos, se permitió la generación de nuevas categorías y dimensiones a partir de la complejidad y la diversidad de las experiencias y perspectivas de los participantes, buscando patrones, temas y relaciones que no estuvieran necesariamente vinculados a los referentes teóricos preexistentes.

El análisis por categorización se realizó a través de tres fases interrelacionadas que plantea Mejía (2011) para los datos cualitativos, las cuales se describen a continuación:

1. Reducción de datos cualitativos: implicó la simplificación, selección, ordenamiento y clasificación de la información obtenida de las entrevistas. Para ello, se partió de las transcripciones y el uso de matrices permitiendo la asignación de códigos temáticos a fragmentos de diálogo que compartían ideas similares, identificando categorías clave para su posterior interpretación.
2. Análisis descriptivo: con los datos de la etapa anterior, se generaron enunciados empíricos y descriptivos mediante la lectura temática y relacional de las transcripciones. Se efectuó una comprensión progresiva del fenómeno estudiado para identificar los aspectos peculiares de cada entrevista, seguida de una lectura

relacional que comparara semejanzas y diferencias entre las perspectivas de los docentes.

3. Interpretación: se enfocó en establecer conclusiones teóricas y explicativas a partir de los datos recolectados y procesados. Esta etapa se basó en el desarrollo de proposiciones que emergieron de la interpretación, permitiendo una reconstrucción contextual y reflexiva de la realidad educativa estudiada.

A partir de las fases anteriores, se llevó a cabo la generación y redefinición de categorías mediante las cuales se organizaron y analizaron las respuestas provenientes de las entrevistas semiestructuradas a los docentes de metodología e investigación educativa. Dichas categorías analíticas fueron las siguientes:

- Intereses y factores motivacionales en la trayectoria profesional del académico universitario
- Experiencias personales y profesionales de la docencia universitaria en investigación educativa.
- El entorno institucional y su influencia en la práctica de la docencia universitaria.
- Perspectivas docentes sobre el aspecto curricular en la formación para la investigación educativa.
- Relaciones interpersonales en la formación para la investigación educativa.
- Implicaciones y expectativas sociales de la formación para la investigación educativa.
- Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes a nivel licenciatura.
- Los valores éticos y profesionales en la práctica de la investigación educativa.

- Desafíos inherentes a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura.
- La reflexión como parte de la práctica de docentes universitarios.

El análisis categorial permitió comprender los significados, las experiencias y las prácticas docentes de los académicos de educación superior respecto a la formación para la investigación educativa. Así mismo, este enfoque facilitó la identificación de los procesos específicos llevados a cabo para este fin, proporcionando una visión más amplia de esta situación problemática en el entorno en que se circunscribe.

5.7.1 Herramientas de sistematización y análisis

Para la sistematización de la información en el caso del análisis de contenido de la normatividad curricular institucional, todos los documentos se encontraban en formato digital, lo que facilitó su manipulación y análisis. Se realizó una revisión exhaustiva sobre la formación para la investigación en el contexto educativo en cuestión, anotando aspectos relevantes en los archivos utilizando herramientas de comentarios y resaltado disponibles en *Microsoft Office Word* y *Adobe Acrobat*. Esto permitió una identificación preliminar de temas y conceptos clave sin necesidad de transcribir los documentos.

Posteriormente se destacaron palabras, frases y secciones que serían de utilidad en el análisis posterior, empleando colores y etiquetas. En lugar de utilizar matrices o software especializado, la organización de la información, así como la codificación tanto abierta como axial se llevó a cabo mediante la creación de tablas y diagramas en el procesador de textos para agrupar y categorizar los datos obtenidos de cada documento. Una vez codificados los datos,

se procedió al análisis categorial para identificar patrones y tendencias recurrentes, permitiendo la comprensión de similitudes y diferencias entre los diferentes componentes de la normatividad.

Respecto a la sistematización de los datos de las entrevistas semiestructuradas, se recurrió a la transcripción de la información recabada y a su posterior edición de manera digital a través del procesador de textos *Microsoft Office Word*. Este proceso implicó convertir las notas y las grabaciones de audio en documentos de texto, asegurando una representación precisa de las respuestas brindadas por los docentes. Para la identificación de los participantes, se emplearon códigos que garantizaran la confidencialidad y anonimato de estos, permitiendo una organización clara y sistemática de los datos. Estos códigos se construyeron señalando la adscripción laboral dentro de la institución (PXA, PTC), la inicial de su sexo (mujer, hombre) y un número de tres dígitos asignado de acuerdo con el orden en que se llevó a cabo la entrevista (001, 002, etc.).

Empleando el procesador de textos se realizó una lectura cuidadosa de cada transcripción, resaltando aquellos aspectos relevantes como palabras clave o frases, que podrían emplearse como citas textuales en los capítulos subsecuentes con un propósito ilustrativo y enriquecedor hacia el lector. La organización y la sistematización de la información se realizaron de forma artesanal, empleando la hoja de cálculo *Microsoft Office Excel* para la construcción de matrices que permitieran agrupar y categorizar las respuestas de los docentes entrevistados.

Mediante un proceso inductivo, las matrices se estructuraron a partir de una codificación abierta y axial, facilitando la identificación de conceptos, ideas y temas relevantes directamente desde las transcripciones, para agruparlas tanto en subcategorías como en categorías más amplias y significativas, proporcionando una estructura clara para la interpretación posterior a través de un proceso deductivo.

5.7.2 Presentación de los hallazgos

Los hallazgos de las técnicas empleadas en esta investigación cualitativa se estructuraron entorno a las categorías derivadas del análisis de la normatividad curricular institucional y la entrevistas semiestructuradas a docentes respecto a la formación para la investigación de jóvenes universitarios de nivel licenciatura, permitiendo una comprensión profunda de los aspectos clave y su relevancia en el contexto de estudio. Estas categorías son presentadas bajo tres capítulos posteriores donde se muestran los hallazgos más significativos.

Posteriormente, se realiza una integración de las categorías obtenidas, donde esta triangulación de los datos cualitativos permite identificar tanto los aspectos curriculares institucionales como las percepciones de los docentes universitarios entrevistados, proporcionando una visión integral del fenómeno de estudio. Además, de abordar las recomendaciones para la comunidad educativa implicada, áreas de interés para futuras investigaciones y destacando las preguntas que han quedado abiertas. De esta manera, se busca fomentar la continuidad y profundización del conocimiento en el objeto de estudio investigado, asegurando que los resultados presentados sirvan como un referente tanto teórico-conceptual como metodológico.

5.8 Consideraciones éticas en la investigación

Al ser una investigación que implicó la interacción con personas y la recopilación de datos de ellas, la consideración de cuestiones éticas fue esencial para garantizar la calidad, autenticidad y credibilidad de la investigación; además, para reconocer la autonomía de los participantes, proteger sus derechos y su bienestar (Álvarez-Gayou, 2019; Creswell, 2018), así como de otras partes involucradas, a lo largo de todo el proceso investigativo y de generación de conocimiento.

Por tanto, esta investigación se efectuó con el compromiso constante de adherirse a los principios y estándares delineados en el *Código de Ética* de la American Educational Research Association (AERA, 2011), el cual, proporciona las directrices claras acerca de las responsabilidades y conductas profesionales que deben asumir aquellos que se dedican a la investigación educativa. Se buscó el cumplimiento de las normas establecidas en el *Código de Ética e Integridad Académica* de la UAEH (2019b), que articula tanto los valores como los principios obligatorios destinados a regir la conducta de la comunidad universitaria.

La conjunción de estas guías éticas no sólo respeta las pautas establecidas a nivel internacional, sino que también se ajusta a las normativas específicas de la institución a la que se adscribe este estudio, garantizando la autenticidad, el compromiso y la integridad del proceso investigativo; permitiendo la implementación de diversas acciones que se describen a continuación.

Solicitud de autorización de ingreso: para obtener acceso tanto a los sitios como a los participantes del estudio, se estableció contacto con los coordinadores del programa educativo en cuestión. Esto involucró la redacción de un documento solicitando formalmente el permiso para llevar a cabo la investigación.

Consentimiento informado: antes de las entrevistas efectuadas, se proporcionó a todos los participantes información detallada sobre los objetivos de la investigación y la garantía de confidencialidad. Se obtuvo el consentimiento por escrito de cada participante mediante su firma, asegurando su pleno entendimiento de la naturaleza de la investigación y voluntariedad en su participación.

Privacidad y confidencialidad: se implementaron medidas para salvaguardar la privacidad y confidencialidad de los participantes. Para ello, las entrevistas se efectuaron en entornos privados o dónde ellos sugirieron que se sentían cómodos. Los datos recopilados se

almacenaron de forma segura, aseverando que la información obtenida se emplearía exclusivamente con fines investigativos. También, se asignaron códigos a los participantes en lugar de sus nombres reales y así, garantizar el anonimato en los informes y resultados.

Respeto a la diversidad: dada la diversidad de los participantes, se prestó especial atención en la recopilación, interpretación y presentación de los datos. En todas las interacciones se procuró evitar estereotipos y respetar las perspectivas individuales de cada participante.

Manejo de la información: la información obtenida de las entrevistas fueron transcritas y analizadas únicamente por el investigador de este trabajo, por lo que ninguna de ellas fue compartida a ninguna instancia. Durante el análisis de la información solamente el investigador tuvo acceso a dicha información.

En los tres capítulos subsiguientes, se presentan los hallazgos obtenidos de esta investigación, ofreciendo un análisis de los datos empíricos, dando cuenta de la normatividad curricular, así como de las percepciones y experiencias de los docentes universitarios expertos en la enseñanza de la investigación educativa respecto a sus prácticas, además de proporcionar una comprensión holística de cómo se están llevando a cabo los procesos formativos de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH.

Capítulo VI. Análisis de la normatividad curricular de la UAEH respecto a la formación para la investigación educativa

En el contexto global universitario, la investigación no solo constituye una función elemental, sino que también le otorga identidad institucional. No obstante, enfrenta diferentes desafíos, algunos de ellos a nivel curricular (Parra, 2014). Para abordarlos, las instituciones y los docentes deben actualizarse continuamente, así como generar procesos de innovación para garantizar que los programas académicos ofrezcan una formación relevante, efectiva y vinculada con la realidad. Ante este escenario, el plan curricular se convierte en un aspecto crítico de la experiencia formativa, ya que determina qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes deben desarrollarse, y el proceso mediante el que se logrará dicho propósito.

En este capítulo se presenta un análisis de contenido derivado de la revisión de los dos planes curriculares que ha tenido la Licenciatura en Ciencias de la Educación, además, de contemplar otros documentos que dan cuenta de la presencia de la investigación en la institución. El objetivo principal de este análisis es examinar los elementos que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje en los planes curriculares 2000 y 2014, en articulación con el Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2009); denotando las similitudes y diferencias que existen entre ellos.

Su importancia radica en su contribución a través de categorías analíticas para la comprensión de cómo se aborda la formación para la investigación educativa desde la normatividad curricular de la licenciatura mencionada con anterioridad. Además, de brindar información para aquellas personas e instancias que son responsables de la toma de decisiones académicas, profesionales, curriculares, institucionales y políticas; permitiéndoles evaluar las acciones planteadas hasta el momento y considerar mejoras sustanciales.

6.1 Normatividad Curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Dentro del programa educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación ha existido un interés constante por parte de algunos actores educativos en promover y fomentar la formación de los estudiantes en el ámbito de la investigación, desde su concepción en el año 2000 hasta la fecha presente. Sin embargo, los contenidos del programa se han regido por los estatutos de la División de Docencia de la universidad, la cual, ha sido fundamental en la definición de los planes curriculares oficiales del programa.

Sus contribuciones se plasman en la publicación de dos documentos que dan cuenta de su evolución: el *Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación* en el año 2000 y el *Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Reforma Curricular* en 2014. Aunado a ello, la publicación del *Modelo Curricular Integral UAEH* fue un punto de partida para la *Reforma del Nivel Licenciatura 2007*, que se centró en la necesidad de incorporar el Modelo Educativo en la estructura universitaria (UAEH, 2009), mediante el cual, se conformó el plan de estudios 2014.

Aunado a ello, se consideran otros documentos complementarios que aportan información relevante para enriquecer el análisis. Entre estos se incluyen, un estudio efectuado por integrantes del grupo de investigación *Procesos de Formación, Enseñanza y Aprendizaje para la Investigación Educativa y la Profesionalización Docente*, respecto a las diferentes modalidades de titulación de la licenciatura (Torquemada *et al.*, 2022); así como el Estatuto de Personal Académico (1999) de la UAEH.

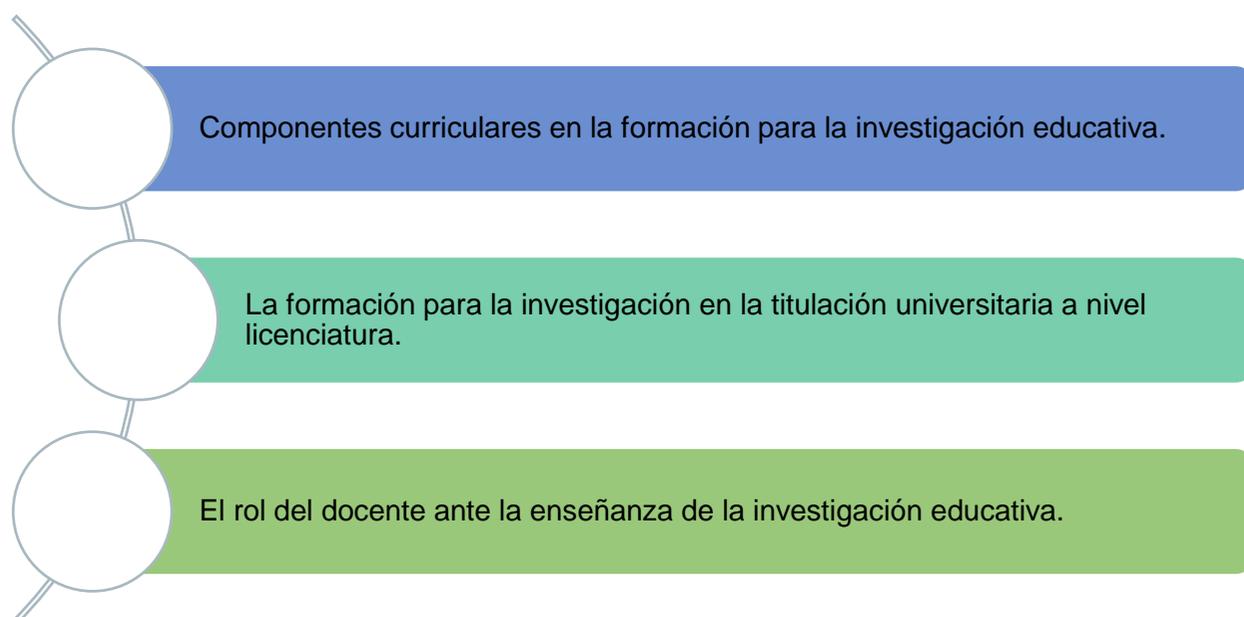
Esta documentación en conjunto establece los lineamientos oficiales de la institución que se plantean como aspiracionales respecto a las prácticas del programa educativo, considerándola en este trabajo como *Normatividad Curricular de la Licenciatura en Ciencias de*

la Educación, donde se han encontrado aspectos fundamentales que permitieron la identificación de cambios sustanciales en su diseño y áreas de oportunidad en ambos planes de estudio.

En este sentido, se determinó responder la siguiente pregunta de investigación, desde la normatividad curricular, ¿cómo se plantea la formación para la investigación educativa en los planes de estudio 2000 y 2014 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así como en articulación con el Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo? Lo que desencadenó, la determinación de tres categorías analíticas, que se pueden observar en la Figura 7; permitiendo comprender el enfoque que ha existido y que también se ha transformado desde el año 2000 a la actualidad, respecto a la investigación educativa.

Figura 7

Categorías para el análisis de la normatividad curricular institucional de la LCE



6.2 Componentes curriculares en la formación para la investigación educativa

La Licenciatura en Ciencias de la Educación se diseñó en el año 2000 y se puso en marcha en el 2001 bajo la implementación del *Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación* (UAEH, 2000). Sin embargo, la UAEH emprendió un proceso de reformulación curricular teniendo como propósito alinear sus programas educativos con los principios y el enfoque constructivista e integral basado en competencias, de su recién adoptado modelo educativo. Para ello, la Dirección de Educación Superior elaboró la *Guía Metodológica para el Diseño y Rediseño Curricular de los Programas de Nivel Licenciatura* y poder orientar las transformaciones de los programas que habían sido evaluados.

En el proceso de rediseño de la LCE también se tomaron en cuenta los resultados de los estudios de pertinencia y factibilidad, la evaluación curricular interna, así como las recomendaciones de organismos evaluadores y acreditadores externos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Lo que implicó la modificación y estructuración de los contenidos programáticos, basándose en el Modelo Educativo Institucional (UAEH, 2011) y el Modelo Curricular Integral (UAEH, 2009), plasmándose en el *Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Reforma Curricular* (UAEH, 2014) e iniciando su operación en 2015.

En este sentido, se planteó analizar ambos planes de estudio mediante la identificación tanto de coincidencias como divergencias entre seis componentes curriculares: *objetivos, campos problemáticos, áreas y núcleos de formación, competencias y saberes, organización y articulación, y campo profesional*; que configuran su estructura, haciendo énfasis en el abordaje presente respecto a la formación para la investigación educativa. La cual, es de interés para fines de este estudio y considerada como un eje central en el perfil de los estudiantes y profesionales del campo de las Ciencias de la Educación.

6.2.1 Objetivos curriculares

En primera instancia, es esencial examinar los objetivos que se establecieron en cada uno de estos, los cuales constituyen la columna vertebral de cualquier currículo educativo. Estos, no solo definen la orientación que se pretende dar a la formación, sino que también determinan la intencionalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que guían la preparación de los futuros profesionales de la educación, brindando una estructura sólida sobre la cual se construye el entramado formativo de los estudiantes. La Tabla 2 muestra los objetivos enunciados en ambos planes de estudio.

Tabla 2

Objetivos curriculares de los planes de estudio de la LCE

Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2000)	Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2014)
Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano.	Investigar e intervenir en la problemática educativa a partir de diferentes enfoques teóricos-metodológicos en proyectos de investigación para contribuir a la mejora educativa, en los ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales (2014, p. 30).
Dotar a los futuros licenciados de las Ciencias de la Educación de las bases teóricas metodológicas de las Ciencias de la Educación (2000, p. 20).	

En el plan 2000 se plantearon dos objetivos curriculares que enfatizaban la formación de individuos que fueran conscientes de los problemas en el ámbito educativo, destacando la

importancia de adquirir no solo un dominio de las políticas educativas y el conocimiento sobre el sistema educativo mexicano, sino también contarán con las bases para influir en él de manera positiva. Además, las bases teóricas de la metodología se determinaron como parte del conocimiento disciplinar para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los problemas educativos desde una perspectiva informada y fundamentada.

En el plan 2014 existe un objetivo curricular específico centrado en desarrollar habilidades de investigación e intervención de problemáticas educativas a partir del dominio de enfoques metodológicos y la generación de proyectos educativos en diferentes contextos. Lo cual, refleja una perspectiva más amplia y global. El énfasis en la investigación como medio para la intervención destaca la necesidad de que los egresados en Ciencias de la Educación no sólo comprendan la problemática educativa, sino que también sean agentes activos en su transformación, mediante la propuesta de soluciones informadas.

Ambos planes comparten la aspiración de formar profesionales que estén comprometidos con la mejora de la educación, aunque divergen en el enfoque y énfasis que presentan. Sugiere una evolución en la concepción que se tiene de la formación para la investigación en el campo de las Ciencias de la Educación, pasando de un enfoque más localizado y práctico, a uno más amplio y centrado en la investigación como motor favorable del cambio educativo.

De acuerdo con la UAEH (2007), el proyecto curricular es un pilar fundamental, donde se determinan los criterios de selección y organización de los contenidos desde una visión integral para la formación de estudiantes. En este sentido, el proceso debe estar guiado por una postura epistemológica multirreferencial, que atienda a las necesidades sociales, profesionales y educativas de una sociedad. Para ello, la organización de los contenidos se materializa en asignaturas a partir de los campos problemáticos, núcleos y las áreas de formación, así como los ejes temáticos, plasmados en el mapa curricular de los programas educativos de licenciatura.

6.2.2 Campos problemáticos

Los campos problemáticos son las piedras angulares de los conocimientos a desarrollar, debido a que representan el conjunto de desafíos, tareas e interrogantes intrínsecamente vinculadas al ámbito profesional. Son los puntos de encuentro entre diversas disciplinas y técnicas, donde la teoría se entrelaza con la práctica para encontrar soluciones fundamentadas. Los cuales “deberán ser articulados a través de las asignaturas en ejes temáticos, considerando a las áreas y núcleos de formación, perfiles, ejes transversales y competencias” (UAEH, 2009, p. 54). En la Tabla 3 se describen las problemáticas que fueron base para el diseño de los planes de estudio.

Tabla 3

Campos problemáticos que atienden los planes de estudio de la LCE

Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2000)	Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2014)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar el cambio en el concepto actual de licenciado en educación, por uno diferente y más amplio, donde la correspondencia con otras disciplinas enriquece lo educativo y permite al egresado descubrir todas las interrelaciones de la educación con lo social. 2. Una educación que capacite al individuo, que lo forme con habilidades y destrezas específicas para competir en los mercados de trabajo, que lo capacite para 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la actualización de la formación docente en las diferentes áreas de su acción profesional a través de una continua actualización. 2. Analizar problemáticas entorno a la educación mediante la aplicación de metodologías de investigación con el propósito de comprender y/o generar propuestas educativas. 3. Desarrollar propuestas y proyectos curriculares a través de diagnósticos de necesidades socioeducativas con

<p>desempeñarse con éxito en los servicios educativos y en la investigación. Para atender problemáticas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de enseñanza y aprendizaje. • Procesos curriculares y evaluación. • Administración educativa. • Programas de capacitación y educación abierta. • Diseños de políticas educativas. • Investigación educativa. <p>3. Se requiere de un profesional de la educación que contribuya con sus conocimientos a la mejora continua del servicio educativo en todos sus niveles y modalidades.</p> <p>4. El país carece de una estrecha vinculación entre los centros de educación superior e investigación y el sector productivo.</p>	<p>la finalidad de mejorar planes y programas de estudio.</p> <p>4. Planear y evaluar procesos y componentes de la educación a partir de referentes teórico-metodológicos para su mejora.</p> <p>5. Analizar las políticas educativas mediante el conocimiento del marco legal e institucional a fin de gestionar su implementación.</p> <p>6. Articular el uso de las tecnologías de la información y la comunicación mediante la comprensión de su funcionamiento y características básicas para transformar la práctica educativa.</p>
---	--

Ambos planes reconocen la importancia de la investigación en el campo de la educación para atender diferentes demandas educativas y sociales, aunque se enfocan en aspectos diferentes y abordan problemáticas específicas de su contexto y época en que fueron elaborados. En el plan de 2000 se destaca la necesidad de transformar el abordaje del profesional de la educación, la falta de integración interdisciplinaria, así como una mayor conexión entre la educación superior, la investigación y el sector productivo. El plan 2014 muestra de forma explícita la importancia de la investigación en diferentes aspectos de formación profesional, desde el análisis de problemáticas y el diagnóstico de necesidades socioeducativas,

hasta el desarrollo de propuestas y la implementación de políticas educativas para la mejora de la calidad educativa, tomando como referencia una fundamentación teórica y metodológica.

6.2.3 Áreas y núcleos de formación

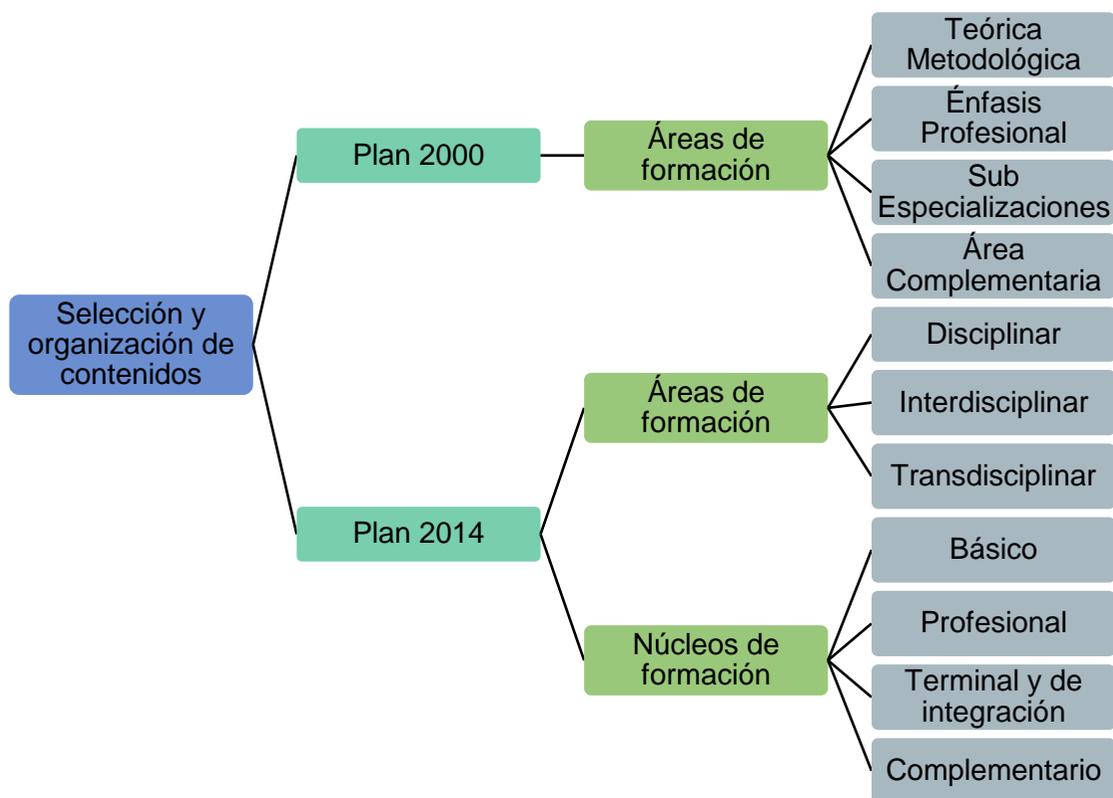
Otro elemento de comparación son las áreas y los núcleos de formación. Las áreas de formación “son una forma de organización curricular articuladora e integradora de los contenidos disciplinares, inter y transdisciplinares, así como de las experiencias de aprendizaje que favorecen el manejo eficiente de los mismos” (2009, p. 54). Las cuales deben de contribuir a la integración de una formación teórica, teórica-práctica y una acción profesional del estudiante.

En cambio, los núcleos de formación son un “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores, relevantes y significativos, de carácter científico, tecnológico y humanista, para el desarrollo de las esferas cognitiva, psicomotora y afectiva; con el fin de lograr una educación integral del profesionista egresado” (2009, p. 41) y permiten la organización de los contenidos, su secuencia en las asignaturas y la relación que tienen con la disciplina. Los cuales se clasifican en básico, profesional, terminal y de integración; y complementario.

Tanto las áreas como los núcleos de formación son dos componentes esenciales en el diseño de cualquier programa educativo de licenciatura en la UAEH, aunque difieren en su enfoque y función dentro de la estructura curricular. Mientras que las áreas de formación, junto con los campos problemáticos y los ejes transversales, permiten tanto definir como seleccionar los contenidos; los núcleos de formación, los ejes temáticos y las asignaturas los organizan a lo largo de los diferentes semestres. En el caso del plan 2000, las áreas de formación se consideran elementos curriculares tanto de selección como de organización de los saberes y en el plan 2014 se establece una distinción entre estos dos aspectos, mostrada en la Figura 8.

Figura 8

Áreas y núcleos de formación de los planes de estudio de la LCE



En el plan del 2000 se incluye un área específica denominada “Teórica Metodológica”, que abarca materias como *Metodología de la Investigación Educativa I, II y III*, así como *Seminarios de Tesis I, II y III*. Estas materias proporcionaban a los estudiantes las herramientas necesarias para realizar investigaciones, desde la conceptualización de un proyecto hasta su ejecución y presentación. Además, el énfasis sugiere un enfoque práctico y aplicado.

En el plan 2014, la investigación está inmersa en tres núcleos y se apoya de las áreas de formación. En el Básico se incluye la asignatura de *Fundamentos de Metodología de la Investigación* que se comparte con otros programas de la universidad. En el Profesional se encuentra *Metodología de la Investigación en las Ciencias de la Educación*, además, de materias como *Evaluación Educativa y Estadística Aplicada a la Educación*, que son relevantes para la

investigación educativa. En el Terminal y de Integración está la asignatura de *Taller de Investigación Educativa* y las optativas, que podrían permitir a los estudiantes una orientación más específica hacia la investigación según sus intereses.

Ambos planes proporcionan herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación. El plan de 2000 parece tener un enfoque más específico y estructurado, con un área dedicada exclusivamente a este propósito y una secuencia de materias centradas en metodología y la elaboración de tesis. En cambio, el plan de 2014 integra esta formación de manera más dispersa a lo largo del programa, enfatizando la inter y transdisciplinariedad como aspectos importantes en la investigación educativa.

6.2.4 Competencias y saberes

El Modelo Curricular Integral de la UAEH (2009) busca formar egresados mediante una educación basada en competencias y un enfoque constructivista e integral. Dichas competencias son entendidas como la integración de saberes para el desempeño profesional satisfactorio. El modelo abarca competencias genéricas y específicas, “las primeras son transversales y las debe poseer un profesional para actuar laboral y socialmente..., y las segundas, llamadas competencias específicas son saberes especializados para realizar labores concretas propias de una profesión o disciplina que se aplican en determinado contexto” (p. 20).

En el plan de estudios de 2000 las competencias se plantearon en términos de habilidades prácticas y conocimientos específicos en técnicas de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo. Se destaca la importancia de la colaboración, el pensamiento crítico y la capacidad de llevar a cabo proyectos de investigación de manera efectiva. El de 2014 establece el desarrollo de competencias genéricas que son fundamentales para la investigación educativa,

como el pensamiento crítico y la comunicación. Además, introduce una específica que aborda directamente las habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo investigaciones en el campo de la educación, desde la selección de métodos hasta la difusión de resultados. Ambos parecen enfocarse en preparar a los estudiantes para participar de manera efectiva en la investigación, aunque con énfasis ligeramente diferentes (Tabla 4).

Tabla 4

Competencias y saberes por desarrollar en los planes de estudio de la LCE

Planes de estudio	Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2000)	Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2014)
Habilidades y competencias genéricas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con grupos multidisciplinares. • Tomar decisiones y resolver problemas. • Entablar diálogos razonables, tolerantes y críticos. • Pensar en forma reflexiva. • Desarrollar proyectos de investigación, capturar información y presentar y elaborar los informes de investigación educativa. • Informática y cómputo. • Para la comprensión y traducción de otro idioma (inglés). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación. • Formación. • Pensamiento crítico. • Creatividad. • Liderazgo colaborativo. • Ciudadanía. • Uso de la tecnología.
Conocimientos y competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas técnicas de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación Educativa.

6.2.5 Organización y articulación curricular

En este apartado se plantea la organización y articulación curricular de ambos planes de estudio, identificando el número de semestres, la cantidad de asignaturas, el total de créditos, así como el nombre y la ubicación semestral de las asignaturas del área de investigación tanto obligatorias como optativas, brindando un panorama general de la estructura del programa educativo respecto a la investigación educativa en la Tabla 5.

Tabla 5

Organización y articulación curricular de los planes de estudio de la LCE

	Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2000)	Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2014)
Duración del programa	9 semestres	8 semestres
Total de créditos	439 créditos	197.5 créditos
Cantidad de asignaturas	56 materias	46 asignaturas
Asignaturas obligatorias de investigación	Seis: <ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Investigación Educativa I (3° semestre). • Metodología de la Investigación Educativa II (4° semestre). • Metodología de la Investigación Educativa III (5° semestre). • Seminario de Tesis I (7° semestre). 	Cuatro: <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de Metodología de la Investigación (3° semestre). • Estadística Aplicada a la Educación (4° semestre). • Metodología de la Investigación en las Ciencias de la Educación (5° semestre). • Taller de Investigación Educativa (6° semestre).

	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Tesis II (8° semestre). • Seminario de Tesis III (9° semestre). 	
Asignaturas optativas de investigación	Dos: <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa. • Programas y Proyectos Institucionales. 	Dos: <ul style="list-style-type: none"> • Taller de Elaboración de Proyectos Educativos • Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa.

En el plan 2000 se observa que el programa educativo tiene una duración de nueve semestres y un total 439 créditos, lo que demuestra un enfoque exhaustivo y detallado en la formación del estudiante en Ciencias de la Educación, proporcionando tiempo suficiente para profundizar en áreas específicas como la investigación educativa. La inclusión de tres asignaturas de Metodología de la Investigación Educativa y tres Seminarios de Tesis, refiere a una base teórica y práctica, que guía a los estudiantes a través del proceso de investigación y presupone que estos culminen con la elaboración de una tesis profesional.

En el plan 2014 se reduce la duración de la carrera a ocho semestres y 197.5 créditos, sugiriendo una enfoque más condensado y concentrado. Esto, como resultado de la implementación del Modelo Educativo de la UAEH en 2005 ante la necesidad de adaptarse a las demandas y necesidades institucionales, así como a las recomendaciones de organismos evaluadores y acreditadores externos, permitiendo la actualización de los ejes curriculares, la estructura de las asignaturas y el perfil del egresado de este programa (UAEH, 2014).

Aunque se disminuye el número de materias obligatorias de investigación a cuatro, estas aún abarcan aspectos fundamentales para el desarrollo de habilidades investigativas. Pero, sin existir una seriación de por medio y presentar una distribución desigual de la carga horaria, lo que podría fragmentar la continuidad de los saberes abordados en ellas. No obstante, los dos

planes incluyen dos asignaturas optativas de la misma área, brindando a los estudiantes la oportunidad de ampliar sus conocimientos y habilidades investigativas, complementando su formación disciplinar.

6.2.6 Campo profesional del egresado en Ciencias de la Educación

El campo profesional consiste en las diferentes oportunidades laborales y actividades que puede desempeñar un egresado de cualquier programa educativo, aplicando y transformando sus conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores, en diversos contextos para el abordaje de forma creativa e innovadora las problemáticas y necesidades sociales. En este sentido, el egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación cuenta con un campo profesional amplio y variado, como se evidencia en ambos planes de estudio, posibilitando su incidencia en seis áreas distintas dentro del ámbito educativo (Figura 9).

Figura 9

Áreas del campo profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación



A pesar de que la investigación educativa se plantea como un área independiente dentro de los dos planes de estudio, las competencias y habilidades desarrolladas trascienden las asignaturas cursadas, constituyéndose un pilar fundamental en la formación integral del licenciado en Ciencias de la Educación. Esta interrelación entre la investigación y el ejercicio profesional también se complementa con ciertas modalidades de titulación que enriquecen y amplían sus aprendizajes, lo cual se abordará en el siguiente apartado.

6.3 La formación para la investigación en la titulación universitaria a nivel licenciatura

La obtención de un título universitario a nivel licenciatura desempeña un papel crucial en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Este proceso tanto académico como administrativo, se encuentra descrito en los reglamentos o documentos institucionales correspondientes. Su adecuada implementación y conclusión es de particular interés para las instituciones de educación superior (IES), ya que contribuye a elevar los índices de eficiencia terminal, un criterio fundamental para evaluar los niveles de “calidad”.

6.3.1 La titulación como requisito en el nivel de licenciatura

La titulación es la etapa final en la trayectoria formativa de un estudiante en cualquier nivel de educación superior. Representa el logro académico integral que culmina años de dedicación, esfuerzo y la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en una carrera profesional. Este proceso no solo certifica la preparación en la competencia técnica y teórica del estudiante en su campo de estudio, sino que también abre las puertas a oportunidades profesionales y académicas avanzadas para enfrentar los desafíos sociales y contribuir de manera significativa a la sociedad en general.

La obtención del título de licenciatura implica la superación de un riguroso conjunto de evaluaciones, actividades y requisitos. En el caso de la UAEH, estos han sido descritos en los tres reglamentos de titulación de 1989, 2009 y 2019, los cuales han regulado a los dos planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A lo largo del periodo de estos planes, han estado vigentes dos aspectos: los requisitos institucionales y académicos, y la diversidad de modalidades para la titulación. Ambos aspectos han evolucionado como resultado de la reestructuración de los reglamentos, sin conocerse el criterio de su modificación, pero teniendo un impacto para todos los programas académicos de licenciatura (Torquemada *et al.*, 2022).

6.3.2 Modalidades de titulación asociadas con la investigación

En estos cambios reglamentarios, se han promovido 24 modalidades de titulación, algunas de las cuales han cambiado su denominación, mientras que otras, como la tesis profesional se han mantenido. De estas modalidades, 17 han estado presentes en los tres reglamentos. Es importante destacar que todas estas modalidades plantean distintos propósitos formativos; en particular, 5 están enfocadas y contribuyen directamente a la formación investigativa de los estudiantes de licenciatura (Torquemada *et al.*, 2022). Dichas modalidades se muestran en la Figura 10, denotando el interés institucional por favorecer la investigación en los jóvenes universitarios.

La elección de estas modalidades de titulación no solo brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades investigativas disciplinares y profesionales, fundamentales para realizar investigaciones originales y contribuir al avance del conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades genéricas como el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía intelectual.

Figura 10

Modalidades de titulación de nivel licenciatura asociadas a la investigación en los reglamentos 1989, 2009 y 2019



No obstante, Torquemada *et al.* (2022) mencionan que existen otras modalidades de titulación que son más elegidas por los estudiantes al concluir sus estudios. Las cuales están asociadas a los niveles de competencia, como el *Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*, con sus dos niveles de desempeño aceptados: Sobresaliente y Excelencia; y al rendimiento escolar mediante: el *alto rendimiento académico* y el *Reglamento escolar 2009*. Esto refleja una urgencia de titulación por parte de los jóvenes, quienes buscan atender a sus propios intereses y las exigencias laborales solicitadas en un entorno credencialista.

Al mismo tiempo, responde a la presión y necesidad institucional para elevar el índice de eficiencia terminal. Como consecuencia, se percibe una disminución en el valor asignado a la formación para la investigación educativa y al desarrollo de habilidades que esta conlleva. Esta tendencia puede tener implicaciones significativas a largo plazo, ya que la priorización de modalidades más rápidas y aparentemente menos rigurosas podría afectar la calidad de la formación de los estudiantes, limitando su capacidad de contribución innovadora y crítica.

6.4 El perfil docente ante la enseñanza de la investigación educativa

La formación del estudiante no ocurre de forma solitaria, sino que está influenciada por otros factores, como el acompañamiento activo del docente o académico (Ferry, 1991). Este acompañamiento no solo se basa en sus conocimientos disciplinares, sino también en una postura ética y valores personales como profesionales de la docencia. El académico se constituye como el principal agente de cambio dentro de la institución, siendo poseedor del capital intelectual que impulsa el desarrollo educativo. Su formación, características personales y competencias docentes son pilares fundamentales para garantizar un desempeño óptimo en su labor (UAEH, 2009).

6.4.1 Requisitos y competencias del docente universitario

De acuerdo con el Estatuto de Personal Académico de la UAEH (1999), en su Artículo 2, el personal académico dentro de la institución es considerado como “la persona física que presta sus servicios a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en la ejecución de las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios, conforme a los planes y programas establecidos en la Institución, incluyendo a los que realicen actividades académico-administrativas” (p. 4). En efecto, se requiere de diversos componentes y la realización de diferentes actividades como parte de su función, los cuales han evolucionado y se reflejan en ambos programas curriculares.

Por otro lado, el Modelo Curricular Integral de la UAEH (2007) y los planes de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UAEH, 2000; 2014) delinean los perfiles requeridos para el personal académico que son responsables de la enseñanza en esta carrera. Estos perfiles destacan la formación académica, la experiencia docente, la especialización en áreas específicas y el compromiso con la mejora continua. Además, se enfatiza la importancia

de tener competencias profesionales, docentes y personales, así como la capacidad para llevar a cabo actividades de investigación.

La revisión de estos documentos permite identificar que la formación para la investigación educativa de estudiantes de licenciatura desde el rol docente se fundamenta en cuatro pilares:

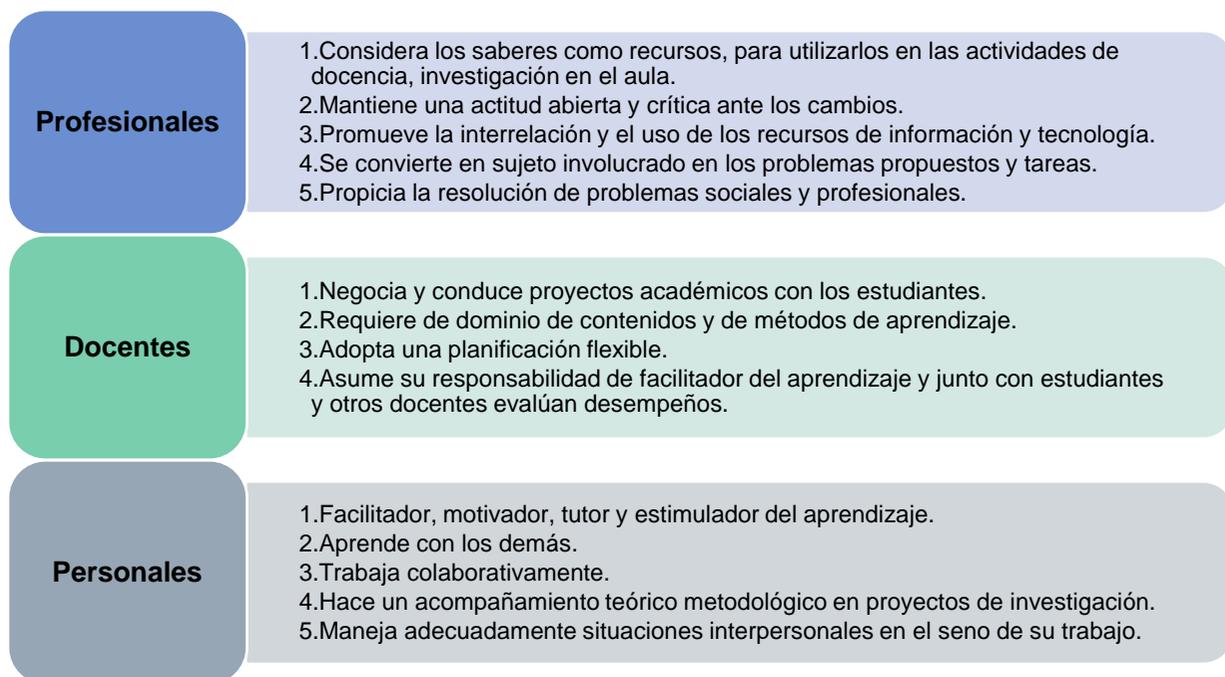
1. Formación académica: se requiere que posea un nivel mínimo de licenciatura, preferiblemente con estudios de posgrado, en áreas relacionadas con la educación y las ciencias sociales.
2. Experiencia docente y cualidades: se valoran la experiencia y el compromiso con la enseñanza, así como su capacidad para promover un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias en los estudiantes.
3. Competencias para la investigación: se espera que tenga habilidades y conocimientos en metodologías de investigación, así como experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación y la publicación de sus resultados.
4. Desempeño institucional: se tiene la expectativa de que contribuya al cumplimiento de los objetivos institucionales, participando en actividades como tutorías, asesorías, comisiones académicas y evaluaciones institucionales.

Específicamente, en el plan 2000 se plantearon requisitos básicos sobre el grado académico y su experiencia laboral, enfocándose en la formación inicial del docente en el área educativa o en disciplinas sociales y humanísticas. Se requería que poseyera un título profesional de licenciatura sólo en las áreas descritas con anterioridad, dando preferencia a aquellos que contaran con un posgrado en el área educativa. Además, se mencionaba la importancia de contar con una experiencia mínima de tres años en actividad docente, de investigación o directiva. Sin embargo, en términos de favorecer la formación para la investigación, el plan de 2000 no proporcionaba requerimientos detallados sobre este aspecto.

Por otro lado, en el 2014 se observa una mayor especificación en los requisitos que debe tener un docente que incida en el programa educativo, tales como poseer un grado académico mínimo de licenciatura, preferentemente con nivel de posgrado, y una formación en diversas áreas afines a la educación, que deberá ser validada por las academias. Además, se puntualiza la importancia de la experiencia docente en las Ciencias de la Educación o en áreas similares, conocer el programa de estudios de la LCE; y se destaca el manejo de un segundo idioma y de herramientas tecnológicas. Aunado a ello, se describen las competencias profesionales, docentes y personales (Figura 11) con las que debe contar, a partir de lo que señala el Modelo Curricular Integral (UAEH, 2007).

Figura 11

Competencias del perfil del académico de la LCE



Nota. Elaborado a partir del Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Reforma Curricular (UAEH, 2014).

6.4.2 La función del docente en la investigación y el desarrollo académico

A diferencia del plan 2000, en este rediseño se observa mayor énfasis en la formación docente con respecto al ámbito de la investigación, describiendo las cualidades que debe poseer, tales como “la curiosidad, el descubrimiento, la indagación, el ser creativo, propositivo, observador y poseer un liderazgo académico para dirigir proyectos de investigación, así como para asesorar a sus estudiantes de acuerdo a su experiencia profesional” (UAEH, 2014, p. 86). Se enfatiza la necesidad de que los profesores participen en proyectos de investigación y que involucren a los estudiantes, proporcionando así una oportunidad invaluable para que adquieran experiencia práctica en este campo profesional.

Además, se establece la importancia de que los profesores dominen metodologías de investigación tanto en el ámbito educativo como en las disciplinas que imparten, así como expectativas claras respecto a la producción y difusión académica. Esto no solo refleja la necesidad de que los docentes estén actualizados, sino también estén familiarizados con las actividades investigativas para compartir sus experiencias y contribuir al avance del conocimiento. Se hace hincapié en la importancia de motivar a los estudiantes para que se interesen y se comprometan con el desarrollo de habilidades investigativas que les sean útiles para su carrera profesional. Por consiguiente, los docentes deben ser no solo modelos por seguir, sino también facilitadores que inspiren y guíen a los estudiantes en su proceso de descubrimiento y aprendizaje en el ámbito de la investigación educativa.

6.5 Reflexiones y consideraciones finales

La Normatividad Curricular se plantea como un conjunto de documentos que no son estáticos, sino que reflejan decisiones y enfoques institucionales que impactan directamente en las prácticas y procesos educativos. A partir del análisis de ambos planes de estudio de la

Licenciatura en Ciencias de la Educación, se puede apreciar que comparten la aspiración de formar a los estudiantes para la investigación educativa, la cual ha estado presente como un componente fundamental, aunque con diferencias en su enfoque y énfasis que presentan, adaptándose a las necesidades institucionales y demandas contextuales. El nivel de abordaje ha variado de forma considerable entre los planes.

Mientras que en el plan 2000 la investigación se presenta a un nivel de conocimiento genérico, como parte del bagaje general de un Licenciado en Ciencias de la Educación, pero de forma exhaustiva, estructurada y secuenciada; en el plan 2014, hay un cambio importante. En este último, la investigación educativa aparece de manera más dispersa pero está delimitada como un campo formativo concreto, con una competencia clara e indicadores definidos, respondiendo a la implementación del Modelo Educativo de la UAEH, que buscó adaptarse a las recomendaciones de organismos evaluadores y acreditadores externos.

Sin embargo, a pesar de la importancia otorgada a la formación investigativa en los planes curriculares, al culminar sus estudios y cumplir con los créditos requeridos, los estudiantes de este programa prefieren modalidades de titulación más rápidas y que no están orientadas en el desarrollo de habilidades investigativas. Lo que compromete el perfil de egreso de una carrera cuyo eje principal es la investigación y llevando a diferentes inferencias sobre los planes curriculares. En primera instancia, se puede asumir que estos no han estado alineados con las necesidades e intereses de los estudiantes. Si bien, el currículo enfatiza la importancia de la formación investigativa, los estudiantes podrían percibir que las habilidades y conocimientos adquiridos no son directamente aplicables o valorados en el mercado laboral inmediato. En segundo lugar, las modalidades investigativas pueden ser vistas como más difíciles, demandantes o menos accesibles administrativamente en comparación con otras modalidades de titulación. Esto puede sugerir que el currículo no proporciona el apoyo necesario o no motiva suficientemente a los estudiantes para que opten por estas modalidades.

Además, la preferencia por modalidades rápidas puede indicar que el mercado laboral valora más la obtención rápida del título que la formación profunda en investigación. Esto podría señalar la necesidad de que los planes curriculares incluyan componentes que mejoren la empleabilidad inmediata sin sacrificar la formación investigativa. Por último, la presión institucional para elevar los índices de eficiencia terminal puede estar influyendo en la estructura y énfasis de los planes curriculares. Esto podría estar llevando a un diseño curricular que prioriza la rapidez en la obtención del título sobre la calidad y profundidad de la formación, especialmente en lo que respecta a la investigación.

En cuanto al perfil de los docentes encargados de la enseñanza de la investigación a nivel licenciatura, se muestra una evolución en los criterios y expectativas. Existe un cambio hacia un enfoque más centrado en competencias y una mayor integración de la investigación en la práctica docente, reflejando las demandas cambiantes de la educación superior y la necesidad de profesionales comprometidos con la excelencia académica y la mejora continua. Sin embargo, a pesar de haber consultado el *Profesiograma* de la UAEH (2019c), donde se enuncian los requisitos para cada asignatura del plan de estudios, no existe una definición clara sobre las particularidades de los docentes que deberán incidir en cada asignatura, de acuerdo con los objetivos que cada una plantea lograr.

Es importante señalar la necesidad de especificar los perfiles docentes acorde con los propósitos que cada una de las asignaturas enmarca, pero sin dejar de lado que Sánchez Puentes (2014) describe como la dialéctica entre investigador-pedagogo como una relación elemental. Lo que conlleva como un requisito esencial, el gusto por la enseñanza y una capacitación específica constante en la didáctica de la investigación educativa desde una perspectiva práctica.

Respecto a la asignatura institucional denominada *Fundamentos de Metodología de la Investigación*, posibilita la incidencia de una diversidad de profesionales académicos en las

ciencias sociales y humanidades, con experiencia en el desarrollo de investigación dentro del campo educativo, ya que se busca desarrollar habilidades investigativas básicas situadas y encaminadas a la conformación de investigación de tipo documental.

Por otro lado, para la asignatura que lleva por nombre *Metodología de la Investigación en las Ciencias de la Educación*, es crucial que sea impartida únicamente por profesionales egresados de programas en Ciencias de la Educación. Estos entienden la complejidad y el enfoque que implica la conjunción de las diferentes disciplinas en la búsqueda de la comprensión del panorama educativo, ofreciendo una visión holística en lugar de una perspectiva disciplinar única. No se pretende menospreciar ni asumir que los profesionistas de otras áreas no sean capaces, pero es sustancial que los estudiantes de esta licenciatura se formen a través de la mediación de alguien que pueda contribuir a la construcción de una visión integral de la realidad educativa para su perfil de egreso.

En el caso de *Taller de Investigación Educativa*, así como las optativas de *Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa* y *Taller de Elaboración de Proyectos Educativos*, es esencial contar con el involucramiento de investigadores educativos expertos con estudios de posgrado, que posibiliten la participación activa de los estudiantes en proyectos que ellos dirigen o en los que colaboran, brindándoles un medio directo para comprender el oficio de investigador y para vislumbrar una posible vía de titulación profesional. Asimismo, es importante solicitar la participación de diferentes figuras académicas que motiven y den cuenta de la amplitud del campo de la investigación educativa, así como su incidencia en entornos reales.

En resumen, la revisión de la normatividad curricular y su enfoque en la formación para la investigación educativa en la LCE de la UAEH revela importantes hallazgos y áreas de mejora, que deberán ser considerados para el próximo rediseño curricular, tomando en cuenta las diferentes perspectivas de los distintos actores educativos implicados.

Capítulo VII. Los procesos de formación para la investigación educativa desde la perspectiva docente

En la comprensión de la formación para la investigación educativa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se presentan los hallazgos obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas con académicos que tienen experiencia en la enseñanza de asignaturas relacionadas con la investigación en el ámbito educativo. Estos hallazgos se agrupan en cuatro categorías, que abordan los procesos de formación, contemplando desde aspectos curriculares hasta factores institucionales y sociales.

En este contexto, la estructura curricular desempeña un papel central en la forma en que los estudiantes se apropian del conocimiento. Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades, como la integración fragmentada de las asignaturas relacionadas con la investigación y la falta de continuidad entre ellas. Además, las relaciones interpersonales, tanto entre docentes y estudiantes como entre los diferentes actores de la comunidad educativa, constituyen un factor determinante para fomentar una cultura investigativa sólida. Estas interacciones sociales son fundamentales para construir un entorno de aprendizaje colaborativo, en el que se promueva el intercambio de ideas y el apoyo mutuo en el desarrollo de proyectos de investigación.

A través de este capítulo, se abordan también las expectativas sociales que rodean a la formación para la investigación educativa, destacando la necesidad de que los egresados no solo sean competentes en el ámbito académico, sino que puedan responder a las demandas de su entorno social. Cada una de estas categorías se complementa con la perspectiva y los testimonios de los docentes que participaron en esta investigación, contemplando tanto sus coincidencias como sus diferencias. Lo cual, permite una comprensión más profunda y enriquecedora de la realidad en cuestión.

7.1 Desafíos inherentes a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura

La formación para la investigación educativa a nivel licenciatura enfrenta múltiples desafíos que afectan tanto a docentes como a estudiantes. Estos retos incluyen diversas limitaciones y dificultades, frecuentemente evidenciadas en las asignaturas de investigación educativa. En este contexto, resulta esencial analizar las problemáticas recurrentes y las necesidades educativas identificadas por los docentes para mejorar la calidad del aprendizaje. La Tabla 6 proporciona un resumen de estos aspectos, ofreciendo una visión integral de los obstáculos y requerimientos en este ámbito, enriqueciendo los desafíos identificados en el Capítulo 2 de este trabajo de investigación.

Tabla 6

Desafíos inherentes a la formación para la investigación educativa en la LCE

Limitaciones y dificultades	Problemáticas en la LCE	Desafíos y necesidades
<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabajo y falta de tiempo. • Desmotivación y falta de preparación de los estudiantes. • Infraestructura y apoyo institucional. • Barreras en la colaboración y acceso a contextos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de habilidades de lectura y redacción. • Confusión del perfil de egreso y expectativas sobre las Ciencias de la Educación. • Enseñanza y comprensión de la metodología de la investigación. • Insuficiente formación en investigación. • Falta de motivación y participación de algunos estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el sentido de la investigación. • Falta de formación pedagógica para la enseñanza de la investigación. • Actualización tecnológica y uso de inteligencia artificial. • Producción científica por parte de los docentes. • Necesidad de orientación a los estudiantes.

7.1.1 Limitaciones y dificultades que enfrentan los docentes de las asignaturas de investigación educativa

Los docentes han enfrentado una variedad de limitaciones y dificultades en su práctica educativa, que van desde problemas personales hasta desafíos institucionales y sociales. Una de ellas es la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo para dedicarse adecuadamente a la investigación educativa. Esto se refleja en la necesidad de equilibrar múltiples responsabilidades administrativas, de enseñanza y de investigación, lo que resulta en una reducción de la calidad y profundidad con la que pueden abordar cada una de estas áreas.

PTCH007: “Hay muchas situaciones de carga de trabajo que es administrativo...en términos de generar reportes, por ejemplo, duplicidad de los mismos, situaciones o labores que no nos dejan o nos obstruyen en cierto sentido...de repente por ejemplo la participación en escenarios, para pedir permiso o ir a escenarios y eso luego te ponen muchas trabas, tienes que hacer muchos formatos”.

PTCH005: “El tiempo, hay semestres cortos, semestres largos, ¿no? Eso también afecta porque si los muchachos llevan un, tengo que estar pendiente de sus avances, de sus proyectos porque si nos ganan los tiempos ya no se corre la investigación”.

PXAM010: “Te dan un semestre de tres meses y medio, y que a los tres meses tienes que terminar un producto... Revisar a tantos alumnos no es fácil y tienes que hacer revisiones exhaustivas. Para poderles dar trabajo de calidad o una enseñanza de calidad, es, uno por uno siéntate con él y dile en que lo apoyas en la redacción”.

Otra dificultad importante mencionada por los docentes es la desmotivación y la falta de preparación de los estudiantes hacia la investigación. Los docentes enfrentan una resistencia significativa por parte de los estudiantes, quienes a menudo llegan a las clases de investigación sin la motivación ni los conocimientos previos necesarios para abordar el tema con interés y compromiso. Esta falta de preparación y motivación se traduce en una limitante adicional, quienes deben encontrar formas de involucrar y motivar a sus estudiantes en un tiempo limitado.

PTCM004: “Me di cuenta que cuando llegué yo a ese Seminario de Tesis, los alumnos ya estaban hartos de hacer investigación, no querían hacerlo, estaban renuentes, resistentes, indiferentes, apáticos, no querían saber de lo que era la investigación y mucho menos de una tesis”.

PTCH005: “Vienen los muchachos con un revoltijo de entendimientos y saberes y otros que no traen nada, vienen totalmente desconocidos de las temáticas de metodología y ahí es una problemática porque ellos ya vienen sin una motivación, sin conocimientos”.

PXAH009: “la investigación debe centrarse en la búsqueda de soluciones, alternativas, innovaciones con relación a lo que es la educación, y a veces pienso que no siempre los alumnos tienen esa visión amplia de lo que tiene que ser el fenómeno educativo para poder plantear un problema, que resulte de interés y que los motive para seguir trabajando en él”.

Las limitaciones relacionadas con la infraestructura y el apoyo institucional también fueron recurrentes, donde los docentes mencionaron que, a pesar de que la universidad cuenta con ciertas tecnologías, a menudo se encuentran con obstáculos logísticos que dificultan su uso efectivo. Además, las actividades institucionales, como conferencias y eventos, a menudo interfieren con la programación académica, reduciendo el tiempo efectivo de clase y complicando la planificación didáctica.

PTCH005: “La FUL, la FINI, Semana ICSHU, o sea eso choca, pero son cosas necesarias, lo entiendo que lo tiene establecido la universidad, y deben de estar ellos presentes...cuando dicen, hay un conferencista que viene de tal país, y me los llevas a todos, y es que hoy les tocaba presentación y ya mañana es el examen. Pues me los traes, tienes obligación de llevar a todo el grupo... la institución influye como uno de los problemas para que ellos aprendan metodología”.

PTCH006: “Aunque se dice que se tiene cierta tecnología, de repente dices, bueno, ¿dónde está el control, no? ¿Dónde enchufo esto, no? ...¿me puedes prestar tu coordinación el cable? Ah, no es que no tenemos cable, ah, no es que tienes que hacer un oficio...Ah, es que te tienes que esperar porque nada más hay dos cables”.

PTCM004: “Una desventaja es que los lineamientos de la universidad y los estatutos y los reglamentos, sobre todo para profesores que están dando por asignatura, pues limitan el estar ahí dando una hora y que tienes que estar ahí sentado, y los alumnos pues también, como que se entiende que la hora clase es estar ahí presencial”.

También enfrentan barreras en la colaboración y el acceso a contextos de investigación adecuados. En algunos casos, las propias instituciones educativas son reticentes a permitir que los estudiantes realicen investigaciones en sus instalaciones, lo que limita las oportunidades de aplicar sus conocimientos en escenarios reales.

PXAH008: “Partimos de problemas concretos, o de realidades concretas, la investigación a lo que se enfrentan, nuestros jóvenes a los que se enfrentan son los contextos. De repente nos cierran la puerta, bueno, me vas a creer que en las instituciones que más nos cerraron las puertas, en aquel entonces cuando nuestros jóvenes hacían investigación, son las de la propia Autónoma, mejor las abríamos en la básica, y en la Autónoma nos cerraron”.

PXAM010: "Cuando se quieren ir a hacer investigación, ya sea sus entrevistas o sus... otros cuestionarios, sus encuestas, y no encuentran quién les quiera contestar. El campo de pronto se les cierra a los pobrecitos muchachos y se les cierra".

La falta de experiencias prácticas y contextos reales de investigación para los estudiantes puede resultar en una formación deficiente y una comprensión superficial de los procesos investigativos. Las limitaciones enfrentadas por los docentes en la formación en investigación educativa reflejan la complejidad de su rol y la necesidad de un apoyo más robusto y estructurado. Estas no solo afectan la calidad de la enseñanza, sino también el bienestar y la motivación de los docentes. Abordarlas requerirá un enfoque integral que incluya su revisión y la implementación de políticas institucionales al respecto. Sólo así se podrá avanzar hacia una formación en investigación educativa más efectiva y equitativa, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes.

7.1.2 Problemáticas frecuentes en la formación para la investigación educativa de la LCE

En el contexto de la formación para la investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, los docentes identifican múltiples problemáticas que influyen en los procesos efectuados. La más recurrente es la falta de habilidades en redacción y lectura por parte de los estudiantes, percibiendo que no pueden procesar, sistematizar y comprender textos densos. Para enfrentarla, algunos profesores implementan actividades de lectura de comprensión en sus aulas, buscando que los estudiantes desarrollen estrategias efectivas para mejorar.

PTCM001: "Me he dado cuenta que no saben redactar, no usan los signos de puntuación, tampoco los acentos...no nos damos cuenta porque ellos están acostumbrados a la computadora, que cuando escriben no se dan cuenta...No están acostumbrados a leer textos densos. Y densos ya me refiero de 15 cuartillas".

PTCM004: "El otro obstáculo es la redacción, los alumnos si no leen no pueden redactar nada, y si no tienen un proceso largo de lectura, pues no pueden redactar nada, y menos dar un argumento, entonces el proceso de lectura ha sido complicado porque tienen que sistematizarlo".

PXAH009: “Mucho de la problemática tiene que ver con su capacidad de comunicación escrita...a veces leo trabajos y de verdad, hay que regresarse dos, tres veces para tratar de entender qué es lo que el alumno trata de expresar, y eso es lo que cuesta trabajo, volver a ver cuál es la idea central”.

La confusión sobre el perfil de egreso de la carrera y las expectativas sobre las Ciencias de la Educación son otros problemas señalados. Muchos estudiantes inician la carrera sin una comprensión clara de lo que implica ser un profesional en este ámbito, lo que puede llevar a una falta de motivación y a la percepción errónea de la carrera. Esta falta de claridad se debe a la falta de información adecuada sobre las oportunidades profesionales más allá de la docencia. Con el tiempo, y gracias a la interacción con los profesores y el desarrollo de ciertas materias, algunos estudiantes logran encontrar sentido a su elección de carrera, aunque esto no siempre sucede de manera uniforme.

PTCM002: “La gente cuando ve Ciencias de la Educación cree que es para dar clases, y cuando ven el perfil ya identifican que dicen, es que yo no quiero ser investigador, pero es porque no van a ser investigadores, le están dando clases investigadores, pero el perfil es más amplio, porque también pueden ser gestores, tutores, administradores, entonces hemos tenido esos encuentros que hacen de egresados, es muy interesante para identificar dónde se han posicionado”.

PTCH006: “Hay una confusión en cuanto al perfil de egreso de la carrera, o porque eligieron estudiar ciencias de educación... no solamente es hacer docencia...sino que implica muchas cosas...y ya conforme van avanzando la carrera a lo mejor le van encontrando sentido ¿no? porque con estas interacciones con los profes, que se van implicando con algunas materias, algunos contenidos, y algunos le van encontrando ya un sentido a la carrera, probablemente.

PTCM001: “Poder precisar en los chicos cuál es el campo laboral al egreso. ¿Por qué todos se van a la docencia? O sea, eso es algo que todavía no hemos logrado, como aterrizar. ¿Qué puede hacer un licenciado en Ciencias de la Educación más allá de la docencia o la intervención?... Porque ellos entran y dicen, no, pues yo quiero ser docente. Y lo primero que les decimos es, aquí no es para ser docentes. Y chin, ya mataste el interés del muchacho y se van”.

Aunado a ello, existen dificultades que enfrentan los estudiantes en relación con la metodología de investigación derivadas de la complejidad percibida en el proceso investigativo, que pueden ser presentadas de manera poco clara o complicada por algunos profesores. Esta perspectiva resalta la necesidad de que los docentes posean no solo habilidades técnicas y

conocimientos profundos, sino también la capacidad de motivar y hacer accesibles los contenidos (Sánchez, 2014).

PTCH007: “Entonces vienen un poquito [los estudiantes] como que arrastrando a veces como inconsistencias, o no saben, o no tienen claridad de repente con lo que de pronto ciertos profes dijeron o cosas que establecieron o así... Como que a veces el profe también siente que una de las cosas que hace es, manejar las cosas como si fueran conocimientos universales, cuando en realidad en metodología creo que no lo son. Hay que ser como flexible”.

PTCH005: “Los conocimientos que tienen previos, el interés de los antecedentes que tienen las materias, entonces ellos lo ven como difícil... porque se los han hecho ver de una forma difícil, porque tienen, tuvieron profesores que yo no sé su bagaje, su formación en cuanto a metodología, pero lo que hicieron es que los enredan, los complican, y pobres muchachos, ya vienen todos aturcidos con las temáticas”.

Otra problemática recurrente es la insuficiente formación en investigación debido a la reducción del tiempo dedicado a esta área en el currículo. La presión institucional para mejorar los indicadores o estándares a través de la titulación rápida ha llevado a que se minimice la importancia de la investigación y el desarrollo de tesis, desmotivando a los estudiantes y limitando sus oportunidades para desarrollarse plenamente en esta área.

PXAH008: “La necesidad que tiene la institución de hacer que los alumnos se titulen por eso de los, del ranking, ¿no? Y entonces para salir mejor rankeados hacen cosas locas, como decir hay titulación cero... Y entonces esa es una forma de decirle a los alumnos, esto de la investigación no tiene mucha importancia”.

PTCM001: “Ahora los jóvenes han perdido la función de las materias de investigación, como que no le encuentran sentido. Y la otra, el sentido que le dan si es una tesis es como un beneficio muy largo plazo, tampoco les interesa, ¿no?”.

Además, la falta de motivación y participación de ciertos estudiantes se identifican como un factores que impactan su proceso de aprendizaje. Los docentes observan una persistente apatía y resistencia hacia la implicación en actividades académicas, denotando que algunos estudiantes asisten a clases con el objetivo de aprobar las materias en lugar de realmente aprender y formarse como profesionales competentes.

PTCH005: “El grado dentro de la motivación está la participación, entonces si no participan, pues de pronto empiezan a papalotear, y los deja uno y se van, y así se la llevan todo el semestre, y ya no aprendieron casi nada. Entonces hay que insistir mucho, porque hay que ver

quiénes son estos estudiantes, qué les está pasando, y estarlos invitando constantemente a que se integren a las temáticas”.

PTCH007: “Siento que hay algunos de ellos que como que no tienen, a veces como la intención formal de aprender...solo de pasar o acreditar la materia. Cuando es así, es difícil, porque si hay apatía escolar, si hay como que una resistencia a lo mejor al trabajo para aprender y eso pues es difícil de pronto de erradicarlo, como que siempre sí resulta más fácil cuando alguien está dispuesto realmente a aprender y realmente quiere formarse”.

Las problemáticas identificadas en el programa académico de pregrado que impactan tanto a estudiantes como a docentes revelan aspectos significativos que requieren atención inmediata y el desarrollo de estrategias que ayuden a solventarlas para el beneficio de la comunidad académica y disciplinar.

7.1.3 Desafíos y necesidades educativas identificadas por los docentes

A la par de las problemáticas identificadas, los docentes enfrentan diversos desafíos en su labor educativa con estudiantes de licenciatura. La falta de reflexión sobre el sentido de la investigación en el ámbito educativo es una preocupación compartida. Se señala que la investigación muchas veces se guía por las modas o temas populares, en lugar de enfocarse en problemas sociales urgentes y significativos. Esta falta de dirección y sentido claro afecta tanto la formación de los futuros profesionales como el trabajo de los propios investigadores.

PTCM001: “En realidad no hemos reflexionado cuál es el sentido de la investigación actualmente. Como que en eso no nos hemos puesto a platicar ¿para qué hacer investigación? Está muy trillado decir para resolver problemas sociales, pero hemos perdido el significado de ello. Como que a eso no hemos llegado. ¿Cuáles son los problemas sociales los que urge atender? Respondemos más a lo que nos dicen la moda”.

PTCM002: “Puedes hacer una intervención educativa, eso, es regresar a la comunidad, en estar identificando temas, no de moda, sino temas de, que estén impactando”.

PTCH007: “Una de las cosas como importantes es que aprendamos a como identificar los problemas de nuestro entorno o las necesidades que existen, porque a veces hacemos, de pronto se hace como mucha investigación, por solo hacer investigación. Desafortunadamente se cae en el mercantilismo y por ejemplo los investigadores tenemos que cumplir con cierta cuota de investigaciones publicadas para alcanzar estímulos, cosas así, y entonces eso hace que se caiga en un juego perverso ¿no? y que al final no se genere investigación realmente para atender problemas o para atender necesidades”.

Un desafío crucial identificado es la carencia de formación pedagógica específica para enseñar investigación. Los docentes reconocen que no cuentan con estrategias ni técnicas pedagógicas adecuadas para enseñar aspectos fundamentales de la investigación. Esta falta de preparación pedagógica dificulta que los estudiantes desarrollen habilidades investigativas sólidas y autónomas.

PTCH005: "Requiere mucha destreza del docente, mucho conocimiento, muchas habilidades para enseñar, mucha motivación".

PTCM001: "No nos formamos para enseñar metodología o investigación. Es decir, que no tenemos estrategias, ni técnicas pedagógicas para decirle, voy a enseñarle el marco teórico a este chico... O sea, como si nosotros fuéramos los amos del conocimiento. O sea, eso no va. Entonces, yo siento que el no reconocer que carecemos de una formación pedagógica para enseñar a investigar y que los chavos aprendan a investigar, eso es muy difícil. No tenemos esa formación".

PTCH007: "Creo que nos hace falta mucho también trabajar en la cuestión que tiene que ver con la didáctica o las estrategias, la enseñanza de la metodología, o sea creo que es algo que...tenemos que hacer mucha reflexión los docentes, tenemos que analizar".

Los docentes también enfrentan la necesidad de incorporar avances tecnológicos y herramientas modernas en la formación para la investigación. La integración de tecnologías como la inteligencia artificial puede facilitar procesos de investigación, como la recopilación y análisis de datos, y la redacción de estados del conocimiento. Sin embargo, es crucial que los académicos se mantengan actualizados y capacitados en estas tecnologías para poder ayudar a desarrollar estas habilidades por parte de los estudiantes.

PTCM004: "Tenemos que empezar a tomar en cuenta cómo está avanzando la sociedad y las tecnologías y hacerlas como nuestras aliadas, ¿no? Por ejemplo, ahorita me pongo a pensar, yo estoy aquí muy sistemática y los alumnos haciendo pininos armando un estado del conocimiento de algunas búsquedas ahí en internet y ya hay inteligencia artificial que lo hace".

PXAH009: "La universidad ofrece mucha capacitación, o sea, constantemente nos están invitando a cursos con relación a la investigación... y yo creo que en cierta medida esa capacitación nos permite también ofrecer al alumno información, formación relevante, pertinente y actualizada".

PTCM001: "Primero yo tengo que ser aprendiz...para que yo pueda ayudarles y decirles, ojo, esto lo tienen que hacer así. Cuidado, y yo primero...son como herramientas que veo que a ellos les gustan, pero tampoco saben, tampoco saben utilizar".

Otro desafío es que algunos docentes no se dedican a la investigación, lo que incide en la enseñanza de la investigación. Los PXA son mencionados como los que menos publican o generan producción científica, creándose una brecha en la formación para la investigación educativa, ya que dificulta el desarrollo de habilidades investigativas que ellos mismos no practican. Promover la producción científica entre los docentes es crucial para asegurar que puedan guiar a los estudiantes.

PTCH007: “No publicamos, muchos de los docentes, por ejemplo los docentes de asignatura prácticamente no publican, yo diría que solamente uno...está inmiscuido en el ámbito...entonces creo que a pesar de ser profesores por horas, tenemos que tratar de promover que generen producción científica, que se acerquen a los problemas y que documenten y sistematicen esos procesos para que puedan ser más visibilizados. Porque a veces algunos de ellos hacen también muy buena labor, pero al final no trascienden”.

PXAH008: “Uno de los retos a los que se enfrenta el docente es que también haga investigación, si no hace investigación es como un profesor de metodologías de papelito. En cualquier rato se humedece y se desaparece, entonces yo digo, el que no hace investigación no sabe cómo enseñar investigación”.

La orientación también se identifica como una necesidad educativa crucial. Los estudiantes requieren guía sobre las opciones de especialización y estudios de posgrado, así como sobre las oportunidades laborales disponibles. Esta orientación es esencial para que los estudiantes tomen decisiones informadas sobre su futuro profesional y académico, asegurando que continúen desarrollándose en el ámbito de la investigación educativa o en otras áreas relevantes.

PTCM001: “Cuando egresan, no les decimos tampoco como lo que deben hacer para incorporarse al ámbito laboral o qué les falta...como ese proceso de retroalimentación sobre lo que ellos necesitan y si les conviene más trabajar o estudiar y de estudiar, ¿qué estudiar? Y si es un posgrado profesionalizante o un posgrado enfocado a la investigación, eso los chavos no lo saben y sí lo necesitan...y creo que son necesidades que desde, al menos el último año, deberían tener muy claros los chavos”.

PTCH006: “Es una carrera, en donde el 90 por ciento o 90 y tantos por ciento de los estudiantes, están con la idea de dar clases. Y de repente tú dices, no pero es que no solamente es eso ¿no? este, es, te puedes dedicar a la investigación, es más, puedes desarrollar habilidades intelectuales muy interesantes, si tú haces por ejemplo, no se una tesis”.

El análisis de los desafíos inherentes a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura revela la complejidad del contexto educativo actual y la necesidad de abordar las limitaciones y dificultades enfrentadas por los docentes. La identificación de estas problemáticas y necesidades educativas es fundamental para diseñar estrategias de mejora.

7.2 Perspectivas docentes sobre el aspecto curricular en la formación para la investigación educativa

Los docentes, como actores clave en la implementación y desarrollo de los programas académicos, poseen un papel fundamental en la crítica y mejora del currículo. Ante ello, se presentan las opiniones y perspectivas sobre los dos planes de estudio adoptados por la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) en relación con la formación para la investigación educativa, vislumbrando tanto las diferencias como las similitudes entre estos, para una comparación orientada hacia el fortalecimiento de la preparación investigativa de los futuros profesionales de la educación.

7.2.1 Similitudes y divergencias en los planes de estudio de la LCE respecto a la investigación educativa

En cuanto a las semejanzas, ambas estrategias curriculares incluyen contenidos orientados a la investigación como parte integral de la formación de los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica en el programa educativo, lo cual subraya su importancia en su preparación. La presencia constante de la investigación en ambos planes de estudio sugiere una base común, manteniendo el objetivo de preparar a los estudiantes para la investigación en el campo educativo. Al respecto se observa lo siguiente:

PTCM001: "...el contenido de investigación educativa está presente como un contenido base en la formación de los científicos en Ciencias de la Educación. Ese contenido está ahí y tiene un reconocimiento que puedes verlo porque se plantea como una dimensión formativa. Se están preparando para ser investigadores. Entonces esa dimensión de formación para ser investigadores está en ambos planes. Siempre ha estado vigente..."

PTCM004: "Bueno, que está presente la investigación."

PTCH005: "Mira, yo sentí que era muy similares, de hecho yo en un principio dije bueno, yo no sé cuál fue el cambio, si en realidad son idénticos, porque tenemos que hacer los proyectos [de investigación], ... en realidad es similar en cuanto a lo que se hacen en las materias porque justamente son seminarios, son materias relacionadas con la construcción de proyectos, las metodologías en el campo de la educación y son similares..."

La presencia sostenida de la formación investigativa en los planes de estudio de la LCE indica un compromiso institucional con la preparación de futuros investigadores en educación. La similitud en la estructura y contenidos relacionados con la investigación refleja una continuidad que facilita a los estudiantes el desarrollo de competencias investigativas de manera uniforme, independientemente de las variaciones específicas de cada plan de estudio. Esta consistencia también permite que los estudiantes puedan compararse y criticar constructivamente el diseño curricular, identificando áreas de mejora y fortalecimiento en su formación.

Otra similitud, es la continuidad de los mismos docentes, atribuida principalmente a la antigüedad dentro de la institución, demostrando que el cambio de plan no necesariamente conlleva a la rotación del personal dedicado a la enseñanza. A pesar de la necesidad de adaptarse a las demandas cambiantes del entorno, también se evidencia la dificultad para remover a docentes que no cumplen con los requerimientos esperados o que efectúan malas prácticas, debido a la influencia del sindicato en este proceso, creando barreras que obstaculizan la implementación de acciones que podrían mejorar la calidad educativa. Sin embargo, la permanencia docente también permite que los estudiantes se beneficien de la experiencia acumulada en la enseñanza de la investigación y de conocimientos adicionales provenientes de la práctica investigativa de estos actores. Los cuales denotan una iniciativa individual, así como

un compromiso profesional para enriquecer la experiencia educativa y complementar los vacíos del currículo oficial. Esto se refleja en los argumentos proporcionados:

PTCM001: "...están los mismos profesores, es decir, los mismos profesores que estaban en el plan anterior están en el plan actual. ¿Y eso por qué? Pues por antigüedad. Entonces, y ya te haces antiguo en una materia y ya de ahí. Nada más te cambian de plan, pero sigues dando tus mismas materias."

PTCM002: "Entre los planes, que son los mismos maestros, ¿sí? Siguen los mismos maestros, pero tú dices... bueno, si ya saben que es un mal maestro o que tiene vicios el maestro, ¿por qué no se quita, no? Porque hay un sindicato..."

PXAH008: "...muchos de los maestros viejos seguimos trabajando con estos muchachos, y si les compartimos algo de investigación, al final no se van sin nada, pero no porque curricularmente esté establecido, sino porque hay maestros que lo saben hacer y que lo siguen comunicando a ellos."

Por otro lado, las diferencias resaltan una discrepancia en el número de asignaturas relacionadas con la investigación educativa. Mientras que en el plan 2000 se ofrecían una mayor cantidad de asignaturas distribuidas a lo largo de la carrera, en el plan 2014 esta cifra se reduce, reflejando un desplazamiento en el énfasis sobre la investigación. Lo que perciben los docentes como un menor interés hacia dicho propósito a nivel curricular, ilustrándose en los siguientes fragmentos:

PTCH006: "...una reforma curricular, un nuevo plan de estudios, pues se quitan estas materias. Aunque se dejan algunas, pero no todas, en cuanto a cantidad e intensidad, si no mal recuerdo, hay como dos o tres, si acaso, materias vinculadas con la investigación. Cuando antes veías como el triple, o cuatro veces más, entonces decías, pero ¿cómo? ¿por qué?"

PXAH008: "... en el plan 2000 nos interesaba que los chicos aprendieran a hacer investigación educativa, acá no les interesa, en el 2014. Desde el planteamiento curricular nos botaron la investigación, la dejaron pegoteada, solamente una pasadita y eso para que los muchachos no se vayan con total desconocimiento, pero en realidad no hay..."

PXAH009: "Bueno, la principal es que en el primer plan llevaban muchas asignaturas, si no recuerdo hasta nueve materias relacionadas con la investigación. En el actual pues se han recortado, fuera de las optativas me parece que son dos, relacionadas, la que es Taller de Investigación y Metodología de la Investigación y alguna optativa que por ahí llevan, a diferencia del plan anterior que sí era mucho énfasis en la investigación, de hecho a los alumnos se les hacía énfasis más que en la docencia, en la investigación".

Lo anterior, se visualiza en el *Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación* (2000) donde se incluían tres asignaturas de Metodología de la Investigación desde

el 3° hasta el 5° semestre, y tres asignaturas de Seminario de Tesis del 7° al 9° semestre, lo que daba un total de seis asignaturas obligatorias, con la posibilidad de que los estudiantes seleccionaran dos materias optativas para complementar su formación en esta área. Para el caso del *Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Reforma Curricular* (2014), se redujo el número de asignaturas obligatorias a cuatro, distribuidas desde el 3° hasta el 6° semestre. De estas, una materia es de carácter institucional y otra enfocada en estadística, percibiéndose como una disminución todavía mayor a la real. Además, de mantener dos asignaturas optativas que pueden ser cursadas a elección de los estudiantes entre el 5° y el 8° semestre.

Así mismo, se describe otra diferencia que los testimonios revelan respecto a la seriación de las asignaturas, generando diversas perspectivas entre los docentes. Desde una postura neutral, se identifican los cambios sin emitir juicios definitivos, destacando la alteración en la seriación y la relación de las asignaturas, sugiriendo una adaptación a un nuevo modelo sin necesariamente valorarlo como positivo o negativo. Por otro lado, expresan una preferencia hacia el plan anterior, argumentando una estructura más organizada, lógica y progresiva. En contraste, se señala que la seriación podría haber limitado el desarrollo de los contenidos entre cada materia y generar experiencias de desagrado hacia la investigación por parte de los estudiantes.

PTCM001: "...en la seriación que tienen las materias. Ahí sí hubo un cambio muy, muy, muy sustancial. No sé si mejor o peor, yo creo que sigue igual. En el sentido de que fueron menos materias. En el plan anterior hubo un exceso de materias de metodología, ...Entonces esa es una diferencia importante en la cantidad de cursos que se dieron, más en el anterior y menos en este. Y una seriación en la que, en uno sí tenía una seriación, en el anterior y en este no la tenía".

PTCH006: "Bueno, lo que pasa es que en el 2000 había más materias seriadas, o con cierta, sí, seriadas curricularmente hablando. Entonces, por ejemplo, a los estudiantes, se les daba, lógicamente, materias introductorias, ésta que decía de optativa que impartí por varios años, que también está vinculada con Metodología de la Investigación y los Seminarios de Tesis".

PTCM004: "Y el anterior pues estaba seriado, que está peor, ¿no? Porque entonces es lo que pasó. Que ya odian cuando llegan a Seminario de Tesis 3, ya odian esto".

Como fallas que han detectado los docentes en los planes de estudio, se encuentra la falta de una sistematización y una finalidad precisa en relación con la formación para la investigación, señalando la pérdida de una secuencia coherente y con objetivos claros que guíen este proceso. Dicha ausencia en el diseño curricular impacta negativamente en las etapas de aprendizaje y desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes.

PTCM001: "En ambos no hemos podido lograr una secuencia correcta y que tenga una finalidad toda esta formación en investigación desde los planes. Eso creo que hay que reconocerlo como un fracaso en el diseño de los planes."

PTCM004: "En el plan no tiene ese sentido. O sea, la asignatura y el programa de esa asignatura, lo que está es dar las bases de investigación y no hay una articulación con esto. O sea, hay un aislamiento de hacer investigación de manera conceptual y no hay articulación. Ese es el problema."

PXAH003: "Lo que se acordaba en las academias, era que las materias de metodología correspondían a la teoría y las otras a la aplicación. En los Seminarios 1, 2 y 3 se realizaba un proyecto de aplicación donde se diseñaban instrumentos y se aplicaban, ... en el nuevo plan, se perdió la secuencia entre la teoría y la aplicación..."

Por otro lado, destacan la insuficiente integración de la vertiente investigativa en los planes de estudio, lo cual provoca que esta área quede aislada o disociada de otras asignaturas de la malla curricular, lo cual impide una formación transversal. Esta falta de integración resulta en una preparación incompleta de los estudiantes, ya que no se les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos de manera práctica y contextual. Además, la falta de continuidad y vinculación entre las materias genera confusión entre los estudiantes y una percepción de repetitividad en los contenidos.

PTCH006: "...uno de los objetivos principales es formar a estos estudiantes en dos vertientes, una profesional y otra investigativa. Entonces, lógicamente, están mochando esa otra parte que es la investigativa, ¿no? Y dejan nada más la parte profesional...yo no sé a qué intereses, ¿no? o a qué obedeció todo eso".

PTCM004: "se asume que la competencia en investigación tiene que estar visible en el currículum y se plasme en una asignatura. Pero me parece que debe de ser transversal y debe de estar coordinada por todos, por todos".

PXAH009: "Una queja del programa pasado de los alumnos, incluso de los maestros, es que era muy repetitivo entonces los alumnos se quejaban de que volvían a ver los temas muchas veces y peor aún, que cada maestro les cambiaba".

PTCH007: "Entonces siento que no solo la parte de las materias y que tengan su consecuencia, sino también vincular otras asignaturas como principalmente prácticas hacia eso,

aquí lo que podríamos hacer es aprovechar más las prácticas profesionales y o el servicio social pero hasta ahora no lo hemos hecho”.

La adopción de un currículum transversal coordinado por todos los profesores, como sugieren los docentes, podría ser una estrategia pertinente para superar estas deficiencias. Un currículum transversal, como lo describe Moreno (2003) implicaría la integración explícita y prioritaria de objetivos educativos relacionados con la formación para la investigación a lo largo de diversas experiencias de aprendizaje, en lugar de ser añadidos como contenidos o asignaturas aisladas dentro del programa educativo. De esta manera, se promovería una formación más coherente y holística, alineada con las necesidades contemporáneas de un entorno educativo en constante cambio (Bauman, 2017).

La actual desconexión refleja una falla en el diseño curricular que no responde adecuadamente a los desafíos contemporáneos del conocimiento y el campo de las Ciencias de la Educación, subrayando la necesidad de una reestructuración que priorice la coherencia y la finalidad educativa.

7.2.2 Impacto de los cambios curriculares en el trabajo docente

El rediseño curricular en la educación superior es una práctica constante y necesaria para adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y del mercado laboral. Sin embargo, este proceso no se realiza sin consecuencias significativas en el ámbito docente. Los cambios estructurales y pedagógicos que conlleva tienen un impacto profundo en el trabajo de los docentes, quienes deben ajustar sus prácticas, metodologías y, en muchos casos, su comprensión del rol educativo.

Uno de los efectos más notables ha sido la eliminación y reducción de horas de ciertas materias, particularmente las relacionadas con la metodología y los seminarios de tesis. Este

cambio ha provocado que muchos docentes pierdan materias que habían impartido durante años, afectando tanto su carga horaria como su estabilidad laboral, generando incertidumbre y ajustes en sus responsabilidades docentes.

PTCM001: "...primero te diría, en términos laborales, porque unos perdimos materias. ...Se borrarón los seminarios de tesis...Entonces, así como yo, otros compañeros que estaban acostumbrados a dar esas materias, como fueron menos materias, perdieron materias".

PTCM002: Los cambios impactaron en la disminución de horas, en la disminución de carga académica...Porque como se iba liquidando el plan de estudios, dejaban sin materias a los maestros".

PXAH003: "A mí y a otros maestros nos redujeron la cantidad de horas, debido a que se eliminaron materias del plan de estudios, aunque nos asignaron materias que tributaban a nuestro perfil profesional, pero perdimos muchas horas y ya no eran de investigación".

La falta de una secuencia formativa coherente ha impactado negativamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes, así como en el enfoque y la profundidad de los contenidos impartidos. La desaparición de materias claves y la reorganización de las asignaturas han generado vacíos en la formación metodológica, lo que se traduce en estudiantes con conocimientos fragmentados y deficientes en investigación. Anteriormente, la estructura del plan permitía un refuerzo constante de los conceptos metodológicos a lo largo de varios semestres, lo cual ahora se ha perdido, dejando a los estudiantes con una comprensión superficial y dispersa de la investigación.

PTCH006: "Lo que pasa es que impacta en el sentido de que no hay una secuencia formativa... era un reforzamiento constante, cosa que ahora ya no se da acá...de repente, pues los chicos no sabían, por ejemplo, qué es una hipótesis o qué es un objetivo de investigación".

PTCM001: "En el aprendizaje...si antes los jóvenes terminaban con un trabajo de investigación...ahora los jóvenes han perdido la función de las materias de investigación, como que no le encuentran sentido".

La reorganización de las asignaturas ha obligado a los docentes a adaptarse y emplear las mismas o nuevas formas de contribuir a la formación de los estudiantes. Algunos profesores han encontrado maneras de recuperar parcialmente su enfoque en la investigación a través de asesorías personalizadas, aunque reconocen que estos esfuerzos no sustituyen completamente

la estructura anterior. La necesidad de adaptarse a nuevas materias y enfoques también ha llevado a algunos docentes a redirigir sus esfuerzos hacia áreas donde puedan seguir aportando a la formación profesional de los estudiantes, aunque con limitaciones.

PXAH009: "A lo mejor lo que impacta es que es menos con relación al trabajo que hay que llevar a cabo...siento que en ese sentido sí hay una ventaja en el programa actual".

PTCM001: "...volvimos a la misma práctica de antes. Es decir, cada quien enseña lo que se le antoja. Y como el programa dice exactamente lo mismo...nos perdimos, no supimos qué, qué se tenía que esperar ahora con tan pocos seminarios, ¿no? Eso es lo que afectó".

PXAH008: "...hay cosas que te satisfacen y en las que crees que sirven para colaborar en la profesionalización de los jóvenes, y cuando eso se termina, entonces tienes que volver a buscar alguna zona desde donde quieras ayudarlos... se perdió lo que yo hacía en investigación, entonces lo recupero a medias con mi taller, y luego con mis asesorías personalizadas, pero yo creo que sí hay como una diferencia sustancial".

Estos cambios en el plan de estudios 2000 de la LCE, generaron diversas perspectivas entre los docentes, quienes destacan la falta de consulta en el proceso de decisión. Este sentimiento de exclusión es un punto recurrente en las entrevistas, donde los profesores expresan que no fueron informados ni considerados para participar en la reestructuración curricular. Esta situación les ha dejado con una sensación tanto de desconocimiento como descontento respecto a las razones y objetivos detrás de dichos cambios. La ausencia de una participación en el diseño del plan de estudios actual ha sido vista como una oportunidad perdida para aprovechar la experiencia y conocimientos de los docentes en la academia.

PTCM001: "No tuvimos la oportunidad de conocer todos por qué se dieron esos cambios, a qué obedecieron esos cambios, quién decidió que ahora eran menos materias y por qué estaba en esa seriación tan extraña. Nadie nos preguntó".

PTCH006: "Pero entonces, de repente, si lo mochan así, yo no sé a qué intereses, o a qué obedeció todo eso. Al final de cuentas hay que rascarle más bien al trasfondo de todo esto. ¿O no se quiere formar en investigación?".

Algunos docentes reconocen que los cambios curriculares buscan preparar a los estudiantes para ser competitivos en un entorno laboral cada vez más exigente. Sin embargo, también manifiestan preocupación por el hecho de que estos objetivos profesionales estén desplazando la formación investigativa, disminuyendo así la capacidad de los estudiantes para

contribuir al conocimiento académico. Además, sugieren que las decisiones curriculares están más influenciadas por consideraciones políticas y administrativas que por criterios educativos, lo que perciben como un error que debilita la formación integral de los estudiantes.

PTCH006: “pues es que tiene que ver con los procesos de globalización, ¿no? Y tiene que ver con esta cuestión de la competitividad”.

PXAH008: “Yo digo que son un tipo de decisiones políticas, pero no políticas educativas, sino políticas sociales, que tienen que ver más con cuestiones de presupuesto, de acreditación, de posicionamiento en el mercado laboral, o en el mercado de las universidades, más que de ti”.

El rediseño curricular en la educación superior es una respuesta a las exigencias de una sociedad en constante cambio y un mercado laboral en evolución. Sin embargo, este proceso de transformación curricular trae consigo repercusiones significativas, especialmente en el ámbito de la formación para la investigación educativa. La reducción de horas y la eliminación de materias claves han impactado negativamente tanto a los docentes como a los estudiantes, generando un entorno educativo que carece de coherencia y profundidad en la formación metodológica. Además, la falta de consulta y participación de los docentes en el proceso de reestructuración ha debilitado la legitimidad de los cambios, incrementando la preocupación por el futuro de la formación investigativa en la educación superior.

7.3 Relaciones interpersonales en la formación para la investigación educativa

Tal como lo señalan Moreno et al, (2003) y Sánchez (2014), la investigación científica es un proceso complejo, en el que están inmersos diferentes actores educativos, con distintos niveles y grados de responsabilidad que inciden en la formación para la investigación de los estudiantes universitarios, a través de las relaciones e interacciones entre los distintos actores de la comunidad educativa. Para ello, se considera importante el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el apoyo mutuo para el desarrollo de competencias investigativas.

7.3.1 Formas de comunicación con los estudiantes durante el proceso formativo

Desde la perspectiva de Vygotsky, la interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo, el intercambio de ideas, la retroalimentación continua y el acompañamiento académico, mejorando la comprensión de los contenidos académicos y permitiendo un aprendizaje más profundo y significativo. En este sentido, los docentes denotan la adopción de un enfoque asertivo y claro en su comunicación con los estudiantes, asegurando que las instrucciones sean comprensibles.

Este estilo de comunicación se complementa con una actitud abierta y paciente, creando un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus dudas e inquietudes. Las vías de comunicación incluyen tanto interacciones presenciales como el uso de herramientas digitales como el correo electrónico y WhatsApp, facilitando una interacción constante con los estudiantes. Sin embargo, se observa una preferencia por restringir el horario y el uso de estas herramientas a ciertos estudiantes para gestionar de manera eficiente las asesorías.

PTCM001: “Bueno, yo digo que asumo un estilo más bien asertivo con ellos, una comunicación asertiva en el sentido de explicarles de una manera muy concreta, muy clara, los procesos básicos de una tarea. Y al mismo tiempo doy la posibilidad de que ellos expongan dudas, inquietudes y...la posibilidad de comunicarnos por otras vías...a través del correo electrónico plantean sus dudas o a través del grupo de WhatsApp”.

PTCM004: “Pues primero tengo un chat con los jefes del grupo, y los alumnos tienen mi WhatsApp, y ya saben que si quieren una asesoría, me pueden mandar un WhatsApp y lo podemos agendar. Y la preferencia de agendar es en el horario de clase”.

PTCH005: “pues una es cuando asisten en el aula...pero otros medios y formas de comunicarse a través del correo electrónico, eso ha sido el principal, les doy mi correo y por ahí, sí este y, el WhatsApp, en este caso lo uso pero solamente con los jefes de grupo. Que a final de cuentas acaban teniendo mi teléfono todos...pero este lo restrinjo un poco, porque siempre tienen dudas ellos y no puedo estar teniendo tantísimas dudas, por cuestiones de otras actividades que tengo que hacer”.

Coll (1990) destaca la importancia del lenguaje y la interacción social en el proceso de aprendizaje. Este entorno de confianza y apertura, donde la comunicación se realiza tanto presencialmente como a través de herramientas digitales, es esencial para el desarrollo cognitivo

y social de los estudiantes. Aunque la restricción de compartirlo solo a los jefes de grupo puede limitar la equidad y accesibilidad de la retroalimentación, impidiendo que todos los estudiantes reciban el mismo nivel de atención y apoyo, lo que impacta de manera negativa en su formación investigativa.

La retroalimentación en los trabajos y proyectos de los estudiantes es otro aspecto central, enfatizando la importancia de brindarla de forma detallada y constructiva, aunque esto pueda generar resistencia por parte de algunos estudiantes debido a la carga de trabajo. Los docentes buscan fomentar un ambiente de respeto y colaboración, tanto en las clases presenciales como en las asesorías individuales.

PXAH003: “Es buena, me gusta darles retroalimentación a los alumnos en sus trabajos, aunque a veces reniegan mucho por la carga de trabajo”.

PTCM002: “Me gusta tener una tutoría por lo menos al mes para ver cómo van, si lo estoy haciendo bien, si debo de cambiar algo. Si no les gusta algo, y también saben que no me parece, o sea, también para que yo lo comente”.

PTCH006: “La forma de comunicarme, pues muy horizontal, pero con mucho respeto, con mucha tolerancia, ni siquiera mofándome ni nada, mucho respeto, porque incluso ahí la cuestión es esa ¿no? De que yo les decía mucho a los estudiantes, yo también aprendo de ustedes, así como ustedes aprenden lo poco que sé o lo que sé, yo también estoy aprendiendo de ustedes y si los tomo en cuenta”.

PTCM004: “eso genera mayor confianza en el alumno. Y se siente como que no es tan... como que a la deriva, ¿no? Que si quieren una asesoría o tienen una duda, pues me pueden mandar un mensaje”.

Siguiendo las ideas de Martínez Rizo (1999), la formación de investigadores educativos se apoya en la práctica constante y la retroalimentación detallada. En consonancia con Vygotsky (citado en Díaz y Hernández, 2010) sobre el andamiaje, se sugiere que el apoyo continuo y ajustado a las necesidades del estudiante es crucial para el aprendizaje. Los docentes que ofrecen retroalimentación regular y respetuosa crean un entorno de confianza que fomenta la reflexión crítica y el aprendizaje significativo.

Por otro lado, algunos profesores buscan construir relaciones que trascienden la típica dinámica docente-alumno, promoviendo un vínculo más cercano y humano. Esta perspectiva se

centra en el acompañamiento y apoyo continuo, destacando la importancia de entender y responder a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, la comunicación es vista como un acto integral de la educación, donde el objetivo es transmitir mensajes claros y efectivos para asegurar que se transmita de manera adecuada.

PTCM001: "...lo que cuido mucho es que de mi parte sea muy respetuoso, muy paciente y de que sí les dé la confianza de que puedan preguntar lo que sea. Lo que sea, que el maestro no se va a enojar, no les va a decir, ¡ay eso ya te lo dije, ay pero cómo no entendiste eso! no, no, nada. Lo que ellos pregunten o digan es valioso para el profesor".

PTCH007: "ya no quiero que me vean solamente como el docente que está ahí como que adelante y solamente nos va a revisar o cosas así sino más bien trato de como que tener una conducta, y una imagen en torno a que me vean más como su acompañante y como su posible compañero de aprendizaje".

PXAM010: "Tengo buena relación, tengo buena comunicación, aunque tengo alguna aversión con las personas irresponsables, con las personas que no se ocupan de sí mismas...en lo que más puedo, con la mayor parte de quienes lo permiten, mi relación, intento que sea una relación, no solo maestra-alumno, sino un poquito más, más allá del maestro-alumno".

PXAH009: "...la educación es entre todo un acto comunicativo, porque finalmente es un mensaje que hay que transmitir, por una intención muy específica, que el alumno adquiera ciertas competencias, conocimientos, que aprenda algo".

Un ambiente positivo facilita la colaboración y el desempeño efectivo (Fierro *et al.*, 1999). Al adoptar un enfoque más humano y cercano, los docentes no solo fortalecen la relación con sus estudiantes, sino que también crean un entorno donde los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos. Esta dinámica de acompañamiento y apoyo continuo es fundamental para el desarrollo de un aprendizaje significativo y transformador, permitiendo a los estudiantes ver a sus docentes como guías y compañeros en su proceso educativo.

Para ello, los académicos muestran flexibilidad y adaptabilidad en su comunicación, ajustándose a las necesidades y contextos específicos. Esto incluye la disposición para cambiar las estrategias adoptadas según las circunstancias, donde se valora la opinión y la retroalimentación de los estudiantes, promoviendo un sentido de comunidad y aprendizaje mutuo.

PTCH006: "ahí un aspecto muy importante es eso ¿no? que les das esa apertura para que ellos también te digan, que les parece, que no les parece de uno... sin imposición de nada y también pensando en sus intereses, en sus expectativas como estudiantes".

PTCH007: "Pues yo siento que es buena...a mí no me gusta tener como la postura del docente que sabe mucho o cosas así, sino incluso me gusta sentarme así con ellos si están trabajando con un equipo por ejemplo pues yo ahí los acompaño y les digo y espero que opinen".

PXAH008: "En la clase, pues tratamos de hacerla participativa, ¿no? Intento que mi exposición sea mínima, y más bien aparece como la pedagogía de la pregunta, porque como primero hablo, a ver, preguntas, y ya me empiezan a decir cuáles son sus dudas, sus quejas y a partir de ahí yo voy a dar explicaciones, y al revés yo también les pregunto a ellos. Intento que no sea como un interrogatorio, más que sea como la charla entre ellos".

Al respecto, los profesores destacan diversas perspectivas sobre los aspectos que los estudiantes encuentran atractivos y aquellos que les resultan poco agradables en el contexto de sus clases. El principal aspecto que valoran es la creatividad del docente, a través del uso de técnicas grupales y actividades interactivas, así como las metáforas y analogías divertidas.

PTCM002: "Yo siempre he trabajado con dinámica. Entonces, entraban a las clases y ya estaban esperando, este, la dinámica y les dije, ¿qué quieren la dinámica al principio o al final? No al principio. Entonces los tenía, este, motivados con... Las dinámicas siempre me han funcionado".

PTCM001: "Y entonces les digo que cuando se hacen investigaciones, es exactamente como si te fueras a casar. Porque tú te casas con alguien que te gusta, ¿no? Entonces así se trata en la investigación. Tú elige a alguien que a ti te guste...Al final del sexto semestre va a haber un acta de matrimonio. Y el acta de matrimonio es el comprobante, el oficio de que vas a hacer tesis y te vas a comprometer y te vas a casar".

PTCH005: "Les gusta que meta yo otro tipo de actividades que no son tan ad hoc a la materia pero que si van con la cuestión de nuestras áreas de desarrollo de la personalidad, de la seguridad. Les gusta que analicemos problemas sociales, problemas que ellos tienen, problemas que hay también en la universidad, eso les gusta a ellos, esa interacción".

La inclusión de actividades que van más allá del currículo tradicional resultan especialmente efectivas para mantener el interés y la participación. Lo anterior, ayuda a los estudiantes a comprender y relacionarse con las etapas de la investigación de manera más personal y emocional. Esta estrategia no solo capta su interés sino que también facilita la comprensión de conceptos complejos mediante ejemplos cotidianos y accesibles.

Del mismo modo, los estudiantes muestran un entusiasmo particular por las actividades que implican trabajo de campo y experiencias prácticas, además de la reflexión sobre los

contenidos de la asignatura y la incorporación tanto de investigaciones novedosas como temas de actualidad en el campo de conocimiento en el que se encuentran.

PXAH008: “Cuando tienen que diseñar ellos sus instrumentos, cuando los tienen que aplicar y cuando los tienen que analizar. Creo que es la parte más emocionante para ellos. Es cuando ellos se contagian, como dicen, ah, valió la pena todo este rollo”.

PTCH006: “Entonces, ya cuando tú le empiezas a decir ¡ah mira! es que también está esta perspectiva, esta otra forma de investigar, esta forma de preguntar diferente. Entonces, de repente dices chin, a ver, si a mí me platicaron en prepa que era así y entonces eso también les llama mucho la atención y...como que les despierta curiosidad”.

PTCH007: “De repente sí trato como de incorporar como investigaciones que sean novedosas o que llamen la atención, que sean cosas que ellos por ejemplo un poco como puedan desconocer o no ubicar para que les jales o los atraigan”.

La oportunidad de diseñar, aplicar y analizar instrumentos de investigación en un contexto real les proporciona una sensación de logro y relevancia. Esta implicación práctica fomenta una conexión más profunda con el objeto de estudio y promueve un aprendizaje significativo. Los docentes que integran contenido emergente y relevante para los intereses y aspiraciones de los estudiantes logran captar su atención y estimular su curiosidad académica (Ausbel, citado en Díaz y Hernández, 2010). Este enfoque también ayuda a los estudiantes a ver la aplicabilidad práctica de sus estudios.

La preferencia por actividades colaborativas es otro aspecto destacado, disfrutando trabajar en proyectos conjuntos, lo cual no solo refuerza su aprendizaje sino que también les permite desarrollar habilidades sociales y de cooperación. Las presentaciones y exposiciones de sus avances y logros también son momentos que los estudiantes valoran y disfrutan por las opiniones que reciben para su crecimiento académico.

PTCH005: Pues las exposiciones, los avances de sus proyectos de investigación, si les gusta, ¿no? toman un proyecto que nace de las necesidades que ellos detectan a nivel social cercanos a ellos y les gusta esa parte. Les gusta igual, asumir retos, y les gusta presentar avance en cuanto a lo que van encontrando, les gusta presumir lo que entendieron, de dónde lo tomaron, o qué encontraron, los contactos que logran hacer con otras personas fuera de la universidad.

PXAH003: Lo que les gusta a algunos alumnos es el nivel de exigencia, ellos son muy agradecidos y saben apreciar aunque renieguen. Saben distinguir a los docentes que son comprometidos con la labor.

PXAH009: “Yo creo que genera particular interés cuando hablamos de cosas muy específicas con relación a la redacción, formas particulares, errores de ortografía, yo creo que eso me parece que sí les llama la atención”.

Por otro lado, uno de los puntos más repetidos entre los docentes es el disgusto de los estudiantes hacia la escritura, las tareas y lecturas extensas. A pesar de la importancia de estas actividades para el desarrollo académico, los estudiantes a menudo las encuentran tediosas y desmotivadoras. Esta resistencia se atribuye en parte a la falta de habilidades adecuadas de lectura y escritura, así como a la tendencia a buscar soluciones rápidas y fáciles, como copiar información de internet.

PXAH003: “En ocasiones lo he escuchado es que creen que se deja mucha tarea, sin embargo, la investigación es así”.

PTCM001: “No les gustan las tareas. Por mucho que sean sobre un tema, no les gusta. Si, el que tengan que leer cierta cantidad de textos, no les gusta. No les gusta tener que escribir. Están muy acostumbrados a que se lo dictan en la compu y lo hacen, a que lo bajan de internet”.

PXAH009: “Lo que no gusta mucho es precisamente el tiempo que hay que dedicar a la investigación, o sea el tiempo que se requiere de leer y de escribir, yo creo que eso sí resulta un poco tedioso, sobre todo cuando el tema no los motiva, entonces por eso yo insisto en que el tema tiene que motivarles, tiene que gustarles, tiene que surgir de una necesidad personal”.

Los estudiantes también muestran desagrado por la falta de consistencia en la docencia, especialmente la gestión del tiempo durante las clases, cuando los docentes son reemplazados por asistentes y las sesiones son canceladas con poco tiempo de anticipación. Además, las sanciones y las correcciones públicas son mal recibidas, ya que afectan su motivación y autoestima.

PTCM002: “He estado en algunos cargos y a veces mandaba a una persona en mi lugar...No, el alumno te quiere ver a ti, sino que no haya clases. O sea, o que no les gustaba que les avisara a los 15 minutos antes. ¿Saben qué? Este, no va a haber clase”.

PTCH005: “Lo que no les gusta mucho es que, pues los regañe, que les llame la atención, no les gusta eso, no les gustan las sanciones, a nadie le gusta esa parte, y pues la sanción siempre va con la calificación”.

PTCH006: “No les gusta es la cuestión de los tiempos, porque yo me sigo en las clases y de repente a mí se me iba la onda, ahora ya lo trato de hacer con el...con el celular, porque pongo la alarma, pero en ese tiempo y me llegó a tocar en las otras, en la optativa que daba que de repente yo me seguía y los estudiantes decían ¡ya terminó la clase! ¿no nos va a dar receso?”.

Las clases que siguen un formato monótono y expositivo son percibidas de forma negativa por los estudiantes. De igual forma, los aspectos administrativos y normativos de las clases, como la puntualidad en la entrega de trabajos y la rigidez en las normas, son otra fuente de desagrado.

PTCH005: “No les gusta que la clase sea monótona, que yo me lleve el discurso y la exposición y ellos no participen...ellos mismos lo dicen, no les gusta que sean aburridas, pero ¿por qué son aburridas? Porque son expositivas, y un solo tipo de clase...y actividad, y no hay nada extra ¿no? Entonces si hay que meter algo extra a lo largo de las clases, la falta de motivación no les gusta”.

PTCM004: “Pues yo creo que lo que no les gusta, será que a veces pues, este, tienen que hacer entregas puntuales, no, y ahí no hay forma inflexible, ¿no? Lo normativo, lo normativo”.

PXAH008: “No les gusta lo administrativo, pero no sé si allí tengo la culpa yo también, ¿no? Porque como yo soy así, obviamente hay cosas engorrosas que uno tiene que cumplir”.

Para abordar estos aspectos reconocidos en el proceso educativo, los académicos mencionan que emplean diversas estrategias que fomentan un intercambio dinámico y constructivo. Estas prácticas facilitan el ajuste de los enfoques y el contenido de las asignaturas que imparten; para ello, emplean la evaluación previa, la autoevaluación y la retroalimentación, solicitando a los estudiantes que proporcionen sugerencias y reflexionen sobre lo aprendido, lo no aprendido y las dificultades encontradas. Esta retroalimentación, tanto individual como colectiva, es utilizada para ajustar las estrategias de enseñanza y abordar las inquietudes emergidas.

PTCM001: “Al final de cada periodo, de cada parcial, hago una autoevaluación. Una individual, de qué aprendieron, qué no aprendieron, qué fue difícil. Y luego en colectivo, que ellos vean a ver de eso qué aprendieron y qué no, qué cosas corresponden al profesor que debe cambiar y qué cosas a los estudiantes”.

PTCH005: “Por lo regular hago una evaluación previa de los conocimientos que tienen y luego de ahí, pues yo les presento mi programa y les presento las actividades...y de ahí pues se les pregunta si tienen este algún material o alguna otra forma que quieran que se incluya, lo hacemos”.

PXAH008: “Voy como reconociendo quiénes son ellos, y cuáles son sus posibilidades, entonces las exigencias hacía unos y otros son diferentes, porque dependiendo cómo los encuentre, o que reconozcan ellos, o que me digan ellos, es como se van planteando las otras exigencias”.

La participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, a través de la autoevaluación y la retroalimentación, refuerza el aprendizaje autónomo y crítico. Además, la reflexión sobre la práctica y la interacción constante con los estudiantes pueden llevar a un aprendizaje significativo y una transformación profesional de la docencia (Hurtado *et al.*, 2015; Tovar-Gálvez y García, 2014).

Otro aspecto es la mediación y la flexibilidad en respuesta a las sugerencias de los estudiantes. Los docentes están dispuestos a modificar sus planes cuando se les presentan argumentos razonables que no interfieran con los objetivos de la asignatura. Este proceso no solo fomenta un sentido de co-creación del ambiente de aprendizaje y respeto mutuo, pensado en que los estudiantes se sientan escuchados y valorados.

PTCM002: "...a veces me dicen...no, es que tenemos más tareas y demás. O sea, si me dan argumentos, los modifico. O sea, sí soy, sí trato de hacer la mediación, pero si no soy brusca o grosera, decir, ah, no, ahora porque yo lo dije, se va a hacer. No, no, si me dan argumentos, digo, está bien, ok, va".

PXAH003: "La planeación de las actividades se adecua a partir de las sugerencias de los estudiantes, siempre y cuando no interfiera con los propósitos de la asignatura".

PXAM010: "Hacemos cambios, en caso de que ellos digan, no maestra, fijese que en la primera semana no vamos a alcanzar a hacer ese instrumento. Opino que ocupemos dos semanas para el instrumento. Ahí es donde hacemos las adecuaciones".

Además de la planificación académica, algunos actúan como guías emocionales, ofreciendo apoyo y ajustando sus expectativas según las capacidades y estados emocionales de los estudiantes. Este enfoque holístico reconoce la importancia de la salud mental y el bienestar en el proceso educativo, asegurando que los estudiantes puedan avanzar sin sentirse agobiados.

PTCH007: "Pues, lo que busco es que de alguna manera sean como sinceros conmigo, me digan cuáles son sus avances, etcétera. De alguna manera, irme dando cuenta de su esfuerzo ¿no? y con base en eso también ir flexibilizando, o sea platicar con ellos... también de alguna manera como ser una especie de coach para lidiar también con las ansiedades que puedan tener los alumnos".

PXAH008: "Entonces ya cuando los veo todos angustiados, temerosos, y que no han podido avanzar, le buscamos de otra manera, y ese es el reconocimiento, la incorporación de sus

voces a la planificación. O sea, no insistimos, ah pues es que quedamos que íbamos a hacer esto, y ustedes se comprometieron a esta investigación. Pues si no se les da, o no hay condiciones en el contexto”.

PXAH009: “normalmente la reflexión docente se da en dos momentos, una en el salón de clase, que es de manera inmediata, donde uno va ajustando, y ahora después en la parte reflexiva, yo trabajo más sobre la parte inmediata, o sea, lo que en el salón de clase sucede, y en ese momento yo puedo dedicarle una, dos, tres clases a temas que yo no tenía previstos, pero que veo necesario incorporar”.

Aunque los docentes describen una comunicación adecuada y asertiva con los estudiantes, identificando algunas de sus preferencias y desagradados, la mayoría evidenció dificultades al reconocer estos aspectos. Esto sugiere que algunos pueden no estar completamente involucrados ni conscientes de las percepciones y sentimientos de sus estudiantes. Por lo tanto, es fundamental generar una comunicación continua y abierta entre estos actores, así como la necesidad de reflexionar regularmente sobre las prácticas efectuadas, tomando en cuenta las perspectivas de los estudiantes para mejorar la experiencia educativa en su totalidad.

7.3.2 El trabajo en equipo durante el proceso de formación para la investigación educativa

En el contexto de la comunicación, la promoción del trabajo en equipo es abordada de diversas maneras por los profesores. Una de ellas, consiste en la organización libre de los estudiantes en equipos para la entrega conjunta de un producto de investigación académico. La combinación de actividades en solitario y grupales es otra estrategia utilizada para fomentar el desarrollo de habilidades tanto individuales como colaborativas, integrando la interacción y el intercambio de ideas en el proceso de aprendizaje.

PTCM004: “Yo los dejo que se reúnan como quieran. Pero al final sí les exijo. Y claro, se reúnen en grupito que tiene intereses en común”.

PTCH005: “...una primera actividad que ellos hacen es un trabajo de forma individual, un ensayo, y luego trabajan en parejas y luego desarrollan un proyecto de investigación a lo largo de todo el semestre. Entonces ellos desarrollan ese proyecto y entonces interaccionan entre todos,

y esa es una forma, luego hay actividades en el aula, en el que se forman equipos para discutir tareas, realizar actividades, de manera conjunta”.

PXAM010: Todos los días fomentamos el trabajo en equipo. ¿Cómo lo vigilo? Estando atenta y checando qué es lo que están produciendo cada quién [en su trabajo de investigación por equipo]. ¿Cómo lo corroboro? Con sus bitácoras, ellos tienen una bitácora. ¿Qué hicimos hoy? ¿Cuál fue tu trabajo? ¿Cuál fue el mío? ¿Cuáles fueron los acuerdos?

Los profesores que permiten la libre organización de los estudiantes facilitan la creación de ZDP donde pueden alcanzar niveles de comprensión y habilidades más avanzados con el apoyo de sus compañeros (Díaz y Hernández, 2010). Algunos docentes prefieren un enfoque donde cada estudiante desarrolle su propia propuesta con las aportaciones de los demás. Para ello, agrupan a los estudiantes en sesiones de plenaria o según la similitud de los temas que estén abordando en sus proyectos de investigación, incentivando la argumentación y la colaboración en la búsqueda de recursos académicos que contribuyan a la mejora de sus trabajos.

PTCM001: “...que compartan el tema en común. Es decir, que se armen equipos por afinidad temática. Eso me gusta muchísimo hacer...Entonces, les pongo a ver ¿por qué el tema? ¿por qué es relevante el tema? ¿y en qué beneficia a las ciencias sociales, a su carrera? Y ellos discutan...para que aprendan como a argumentar un poco. Después que encuentren cosas afines, cosas en las que están de acuerdo.”.

PTCH007: “Se apoyan, pero en realidad yo prefiero que siempre ellos trabajen su propio trabajo individual...Luego, hay otras estrategias para poder permitir la parte de la colaboración. El hecho de que, por ejemplo, entre ellos se expliquen lo que entendieron en un reporte de lectura, cosas así, o que hagan una presentación en una exposición ante el grupo...porque sí siento que en metodología de la investigación los trabajos tendrían que ser individuales, con apoyo y colaboración de los otros”.

PXAH008: “El trabajo en equipo es, sobre todo venirse a sentar aquí en una plenaria, en una clase tipo asamblea, donde a partir de un trabajo, por ejemplo, uno de los casos que hacemos es, pedimos a alguien que exponga sus avances, y entre todos lo vamos comentando. Mientras le hacemos revisión a un trabajo, cada uno de ellos tiene que hacer revisión de su propio avance”.

Según Moreno (2002; 2003), la formación para la investigación se caracteriza por la mediación de diferentes personas, en este caso, docentes y compañeros, asegurando que cada individuo en formación tenga una comprensión sólida y autónoma de su trabajo, mientras se benefician del intercambio de ideas y la crítica constructiva de sus pares. Lo cual, refuerza la

idea sobre el aprendizaje como un proceso social, en el que el conocimiento se construye y se enriquece a través de la interacción y la retroalimentación constante.

7.3.3 Interacciones de la comunidad educativa respecto a la formación para la investigación educativa

En el ámbito educativo universitario, la interacción y colaboración entre los diferentes actores del proceso educativo es esencial para el desarrollo y éxito de las actividades académicas, donde los docentes adoptan diversas formas de involucrarse. En primer lugar, describen la necesidad de una colaboración estrecha con los coordinadores, centrándose en la planificación y ejecución de actividades formativas y extracurriculares, así como en la resolución de problemas que puedan surgir en el entorno académico. La figura del coordinador es vista como un respaldo crucial para legitimar y formalizar actividades que beneficien a los estudiantes, lo que a su vez facilita su participación y compromiso. No obstante, la tecnología puede generar distanciamiento y dificultades en la resolución inmediata de problemas.

PTCM001: “Con el coordinador, por ejemplo, siempre le pido su apoyo en cosas que tienen que ver con los espacios...al menos en este semestre que pasó, invité a gente a que diera entrevistas, a que compartiera su experiencia formativa. Entonces decirle, oye sabes qué pues apóyame para que los invitados puedan tener una constancia y ellos puedan venir. Preséntalos, ...para que se vea que es algo formal, que no es algo que se le ocurrió a la maestra”.

PXAH003: “Al coordinador se le plantean las diferentes situaciones de los estudiantes en función de sus problemas, para que apoye a la resolución de las mismas”.

PTCH006: “La tecnología es un arma de doble filo porque...Aunque tú puedes sacar alguna cita, con el que toma decisiones, y decir, ah mira fijense que tengo este problema, esta situación ¿cómo le podemos hacer?... ya le mandé mensaje pero no me contesta, o si me contestó pero no me solucionó el problema”.

La comunicación con los tutores también juega un papel significativo, especialmente en la identificación y seguimiento de problemas específicos de los estudiantes. Por tanto, colaboran con los tutores para asegurar que los estudiantes reciban la atención y apoyo necesario, ya sea

en el ámbito académico o personal. Este trabajo conjunto permite una atención más personalizada y eficaz, contribuyendo al bienestar y éxito de los estudiantes de licenciatura.

PTCH005: “Ha habido tutores en los que sí me han dicho, ¿sabes qué? este alumno tiene tal problema, hay que tener cuidado, y eso a veces lo hemos visto en las academias.”.

PTCM001: “Si noto que hay algún problema en los chicos o alguien en particular, lo que hago es que le comento a la coordinadora de tutorías de la licenciatura y le reporto esa necesidad. Y ella se encarga de avisarle al tutor y ya”.

PTCM002:” El tutor les pregunto, yo batallo con 4 o 5 tutores porque, como es optativa, tengo de varios lados, y entonces hablo con ellos y les digo, te encargo a...”.

La colaboración entre colegas, aunque más esporádica, también es valorada por los docentes. Esta interacción se manifiesta principalmente en la integración de proyectos colaborativos y en la participación en reuniones académicas, donde se comparten experiencias, conocimientos y estrategias para mejorar la enseñanza, tal como se mencionaba con anterioridad.

PTCH007: “Entonces creo que esa parte de mantenerse como comunicado y saber ubicar bien con quiénes están, o qué están haciendo, o qué están llevando a cabo los otros docentes es como importante... creo que estar como involucrados, o sea, conocer lo que los otros hacen es clave para después con base en eso tomar decisiones para trabajar colaborativamente”.

PXAM010: “Entonces ahorita estamos trabajando un proyecto colaborativo con la maestra que da una optativa...Ella en Ambientes de Aprendizaje va a buscar, sus alumnos van a buscar qué pueden modificar en el ambiente de aprendizaje que existe. Y yo lo estoy trabajando desde la metodología y ella desde la aplicación”.

Sin embargo, algunos docentes enfrentan desafíos en la colaboración debido a limitaciones de tiempo y disponibilidad. Aquellos que trabajan a tiempo parcial o por asignatura encuentran dificultades para involucrarse plenamente en las actividades de las academias y en la interacción constante con otros colegas. A pesar de estas limitaciones, buscan formas de colaborar y contribuir en la medida de sus posibilidades.

PXAH008: “No trabajo con la academia de investigación, eso estaría muy bien, pero...soy profesor de medio tiempo, bueno, más bien por asignatura, y pues nada más vengo a dar mis clases, pues no tengo chance como de involucrarme con ellos”.

PXAH009: "Hago uso de mi autonomía como docente, de mi libertad de cátedra, y creo que todos los asuntos, de una u otra manera, los resolvemos en el salón de clases con base en las decisiones que yo tomo para llevar al mejor éxito, al éxito, de este proyecto educativo".

La colaboración y la comunicación efectiva entre los diferentes actores del proceso educativo son fundamentales para el éxito académico y el bienestar de los estudiantes (Fierro *et al.*, 1999). Los docentes reconocen la importancia de trabajar en conjunto con coordinadores, tutores y colegas, aunque también enfrentan desafíos en este ámbito. La tecnología, aunque útil, debe ser manejada de manera que no obstaculice la interacción y la resolución de problemas. La integración de proyectos colaborativos y la participación activa en reuniones académicas son prácticas que fortalecen la comunidad educativa y mejoran la calidad de la enseñanza.

7.3.4 Colaboraciones interinstitucionales y redes profesionales en la formación para la investigación educativa

Del mismo, se encuentran una serie de alianzas y colaboraciones tanto formales como informales con diversas instituciones y actores sociales, con el objetivo de fortalecer la formación para la investigación educativa de los estudiantes. Estas colaboraciones se extienden a universidades, centros de investigación, y otras entidades tanto a nivel nacional como internacional, mostrando un compromiso con la diversificación y el enriquecimiento de la experiencia educativa.

Se han establecido redes de colaboración con instituciones tanto nacionales como internacionales, que permiten a los docentes participar en proyectos de investigación conjunta, acceder a recursos y proporcionar a sus estudiantes experiencias educativas únicas y enriquecedoras. Por ejemplo, se han desarrollado proyectos en colaboración con distintas

universidades, lo que ha permitido a los estudiantes involucrarse en investigaciones de gran relevancia y aplicabilidad.

PTCM004: “Estamos precisamente en la optativa de Pedagogía Social de licenciatura, los alumnos ya no van a estar ahí discutiendo qué es la pedagogía social, y qué es, y para qué sirve, nada, o sea sí. Pero la van a aplicar en un proyecto en el de cuidados, y en otro de medio ambiente, y se van a armar equipos, y van a generar un proyecto de investigación de intervención con materiales didácticos, eso es lo que van a hacer”.

PTCH005: “Por ejemplo, como un doctor de Chile, ¿no? el doctor Rojas, el director de la Facultad de Psicología, el que me contactó, pero bueno, fue una relación que me ayudó para que él pudiera dar una conferencia aquí de manera presencial, antes del COVID, fue muy interesante”.

PTCH007: “Lo que hemos estado haciendo es tratar de vincular las asignaturas con algunos espacios concretos de atención, entonces sí nos hemos acercado a algunas instituciones o espacios...nos acercamos antes de la pandemia, por ejemplo al DIF”.

Las colaboraciones también incluyen la participación en congresos y eventos académicos, donde los docentes y estudiantes pueden presentar sus investigaciones y aprender de las experiencias de otros profesionales. En algunos casos, las alianzas han adoptado formatos virtuales, permitiendo que las actividades de formación e investigación continúen a pesar de las restricciones. Por ejemplo, se han organizado seminarios y capacitaciones en línea, y se han utilizado recursos digitales para mantener el intercambio académico y profesional.

PTCM002: “Me gusta ir a congresos y me estoy actualizando constantemente...me gusta ir al aula a decir lo que está vigente”.

PTCM001: “He estado participando en los últimos años...hace dos años, en la edición del COMIE, no pude asistir, pero me di a la tarea de rebuscar las ponencias...como de las temáticas de ¿por qué es importante investigar? Entonces, en la clase de metodología de taller, como que sacaba ideas así, miren, por qué es importante investigar, y les ponía ahí la idea... Y les dejaba, si quieren saber más, pues ahí está el link, ahí está la ponencia”.

PTCH006: “A raíz de la pandemia, una colega y yo...que trabaja en la universidad de Morelos. Por ejemplo, en una ocasión ella me propuso en plena pandemia, en 2020, me decía que tenía dos o tres estudiantes que estaba tutorando pero que de repente tenía un problema ahí, como que de repente no entendían esto de las metodologías y así ¿no? de la epistemología. Y entonces yo le dije, ¿y por qué no mejor damos así como una capacitación, una tutoría?”.

Estas colaboraciones y alianzas no solo benefician a los estudiantes al proporcionarles una formación más completa y contextualizada, sino que también enriquecen la experiencia profesional de los docentes, quienes pueden compartir y aprender de las prácticas y conocimientos de sus colegas en otras instituciones. La diversidad de estas colaboraciones

muestra un esfuerzo continuo por mejorar la calidad de la formación en investigación educativa, adaptándose a las necesidades y desafíos del entorno académico y social.

PTCM001: “Hemos coincidido que hemos hecho estudios a ver qué pasa con las tesis aquí, en la licenciatura, y qué pasa con las tesis allá, en la Pedagógica Nacional, en Psicología. Y hemos identificado los mismos problemas. Entonces, de esos problemas que nosotros vemos, llegamos como a acuerdos...cosas que aquí nos funcionan, del proceso de la elección de tesis y tema de tesis, las aplicó allá. Y de cosas que yo vi que funcionan allá, las apliqué aquí”.

PTCH006: “Esa misma profesora, me ha invitado a coloquios de su universidad, bueno de su facultad, para participar en esos coloquios y revisar las tesis ¿no? participar en coloquios”.

Estas actividades no solo amplían el conocimiento de los estudiantes, sino que también les brindan la oportunidad de establecer contactos y redes profesionales que pueden ser valiosas para su desarrollo futuro. Además, demuestran un compromiso con la mejora continua y la búsqueda de nuevas oportunidades para enriquecer los procesos formativos, resaltando la importancia de la cooperación y el intercambio académico en el desarrollo educativo con otros actores sociales y entornos fuera del espacio áulico.

7.4 Implicaciones y expectativas sociales de la formación para la investigación educativa

Las implicaciones y expectativas sociales de la formación para la investigación educativa son fundamentales para comprender su impacto en el contexto actual. Esta formación es percibida como una herramienta esencial que no solo fortalece el reconocimiento y la valorización de la educación dentro del ámbito de las ciencias sociales, sino que también promueve el desarrollo cognitivo, personal y emocional de los estudiantes para contribuir a la resolución de problemas sociales, mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo comunitario y social.

7.4.1 Importancia de la formación para la investigación educativa en el contexto social

La formación para la investigación educativa es percibida por los docentes como una herramienta esencial para fortalecer el reconocimiento y la valorización de la educación como disciplina dentro del ámbito de las ciencias sociales. Los profesores señalan que, a menudo, la educación es subestimada y no se le otorga el mismo nivel de respeto y especialización que otras disciplinas. A través de una formación rigurosa y crítica en investigación, se puede revertir esta tendencia, destacando la importancia de la especialización y la interdisciplinariedad en la educación.

PTCM001: “El poco reconocimiento que tiene hoy en día la disciplina es algo que tenemos que rescatar. De todas las disciplinas de las ciencias sociales, la más perdida, la más, yo hasta digo, la que menos se respeta es la educación. Cualquiera dice que es experto en educación... O sea, como si no existiera un nivel de especialidad en las Ciencias de la Educación”.

PTCH005: “La investigación ha sido uno de los papeles fundamentales en el campo de la educación... es fundamental porque eso permite el avance de la ciencia, en todas las disciplinas, ...indispensable para la educación”.

La investigación educativa no solo es fundamental para el avance de la ciencia en la educación, sino que también potencia el desarrollo cognitivo, personal y emocional. Los docentes subrayan la importancia de introducir a los estudiantes en investigación desde la licenciatura, ya que estas habilidades les permitirán no solo avanzar en estudios de posgrado, sino también aplicarlas en su vida diaria y en la solución de problemas prácticos. Además, de ayudar a crear una sociedad más productiva y científicamente informada.

PTCH005: “Yo lo considero como una herramienta que los ayuda al desarrollo cognitivo, que los ayuda muchísimo, y parece que no, pero es que las metodologías, ya se los dije, solo se hacen más inteligentes, ¿por qué? Porque usan el método científico para todo, no nada más para la educación sino para la vida diaria”.

PXAH008: “Con la investigación, se potencian muchas de las capacidades de los sujetos, se sienten más seguros y yo creo que ganan un ámbito de felicidad también, porque generalmente la escuela la hemos convertido en algo tortuoso y yo digo que no tiene por qué ser así, también tenemos que aprender disfrutando, divirtiéndonos”.

PXAM010: “Que habrá una sociedad más informada...y habrá una sociedad posiblemente más productiva en la ciencia”.

La formación en investigación es vista como un componente crucial del perfil de egreso de los estudiantes, preparándolos para su incorporación en el ámbito laboral y contribuyendo al desarrollo educativo del país. La capacidad de los egresados para investigar su propia práctica, identificar y abordar problemas de su entorno y de su comunidad, así como para generar diagnósticos y propuestas que beneficien a la sociedad, es esencial para el progreso y la equidad educativa.

PTCH006: “Tiene que ver con el tipo de ciudadano que se intenta formar, o sea un ciudadano, que también esté vea por, por solucionar problemas de su entorno, de su comunidad”.

PTCH007: “Gracias a justo habilidades de investigación es que podemos como identificar más claramente problemáticas, poder documentar también artículos, poder generar información que nos permita hacer propuestas concretas con rigor, porque a veces se pueden hacer propuestas, pero como ideas sin fundamento, o sin sustento...entonces si no lo hacemos bajo la metodología, estamos haciendo cosas de ayudas por sentido común, entonces no, se trata de formalizar siempre las propuestas basadas en metodologías y fundamentos teóricos”.

PXAH009: “Los alumnos deben salir preparados en el ámbito de la investigación, así como la docencia, la capacitación, la gestión educativa...Estamos construyendo un perfil de egreso, el alumno debe saber...lo necesario de investigación para poderse incorporar al ámbito laboral.”.

Los docentes identifican múltiples dimensiones en las que la formación para la investigación educativa es crucial para el contexto social y educativo. Desde el reconocimiento de la disciplina y el desarrollo cognitivo, hasta la preparación para el ámbito laboral, la incidencia social y la generación de propuestas, la investigación educativa se erige como un pilar fundamental para el progreso y la calidad de la educación. Esta perspectiva sugiere que la formación para la investigación debe trascender las barreras locales para abordar desafíos más amplios y globales, conectando directamente con los problemas que afectan a nivel mundial.

7.4.2 La formación para la investigación educativa en atención a las problemáticas globales y los objetivos de la Agenda 2030

De acuerdo con los docentes, la formación para la investigación educativa juega un papel crucial en orientar a los estudiantes hacia la identificación y comprensión de problemáticas

globales. Esta formación no sólo debe centrarse en los problemas locales, sino que debe hacer visible cómo estos reflejan cuestiones más amplias que afectan al mundo entero. Así, se busca que los jóvenes generen un interés en la solución de estos.

PTCM004: “Que ellos partan de investigar un problema propio, real, y esto tiene que ver con dónde se están desarrollando en su contexto. Y este contexto, pues, está inmerso en una comunidad, en un contexto social. Y que este contexto social y este problema, pues no nada más es de esta región. Entonces se va ampliando y va uno entendiendo necesariamente que este problema está relacionado con un problema global”.

PTCM001: “Si no logramos que los jóvenes, a partir de la formación para la investigación, identifiquen que un problema ya no es personal, ya no es ni de tu pueblo ni de tu colonia, o sea, ese problema es un reflejo de un problema mundial más grande, yo creo que no estamos contribuyendo”.

PXA009: “Pues siempre contribuye, o sea, finalmente la investigación ese es su papel, analizar las problemáticas, buscar soluciones... Tal vez cambien los problemas, pero no sus intenciones, yo creo. Finalmente la investigación tiene que cumplir con su finalidad que es la de, desde plantear problemas, entender la realidad, comprenderla, explicarla, describirla”.

Las intervenciones que los estudiantes hacen en escuelas públicas y rurales, facilita la identificación y atención de necesidades educativas específicas, buscando mejorar la calidad de vida de las comunidades marginadas. Además, el desarrollo de proyectos de investigación en las asignaturas permite que los estudiantes generen materiales y propuestas con impacto social tienen el potencial de incidir directamente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, promoviendo una educación de calidad y el acceso universal a la educación, facilitando la implementación de soluciones pertinentes e innovadoras para problemas sociales reales.

PTCH007: Tratamos que en la medida de lo posible, nos vinculemos con esas necesidades, es decir, procuramos en este sentido que estemos relacionados justamente con necesidades particulares del mundo, de esas cosas que nos llaman la atención y temas que sean de interés.

PTCM004: “Si cada asignatura, como por ejemplo esta que tenemos, una optativa que es Pedagogía Social, los estudiantes desarrollaran un proyecto de investigación que generara un material que pudiera ser de incidencia social, eso está perfecto”.

PTCH005: “Ellos hacen investigación en todas las áreas, ¿no? Y de pronto los muchachos hacen estudios de una lengua que está desapareciendo. Bueno, pues ellos se le van a indagar. De pronto hacen estudios con mujeres indígenas, ¿no? mujeres maltratadas, niñas con embarazo”.

También contribuye al desarrollo de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de pensar por sí mismos y enfrentar los desafíos actuales con autonomía intelectual. Este enfoque no sólo permite a los estudiantes resolver problemas específicos, sino que también les capacita para ser agentes de cambio en sus comunidades y en el ámbito global .

PXAM010: “Yo creo que contribuye mucho, porque cuando ellos van a terminar su trabajo de investigación y contesten su pregunta. O encuentren, o hallen lo que quieren ver en sus objetivos, van a reflexionar. Van a decir, ¿así está el mundo? ¿Así está el campo de la educación?”.

PXAH008: “La investigación te abre como posibilidades de pensar por ti mismo también y entonces no solamente ejecutar como las disposiciones de alguien que lo ha pensado desde otro ámbito externo o que te lo hace llegar y te ordena que tú lo ejecutes. Pues yo creo que sería una forma de contribuir a formar, a que se forme el sujeto que necesita como nuestro mundo de aquí a que se llegue el 30”.

Por lo que plantean, un replanteamiento curricular que incentive el desarrollo de profesionistas íntegros y comprometidos con la realidad social. Este enfoque es esencial para contribuir a las problemáticas globales y la Agenda 2030, que enfatiza la necesidad de individuos críticos, autónomos y éticamente responsables. De este modo, estarán mejor preparados para enfrentar las problemáticas actuales con una perspectiva ética y científica, contribuyendo al desarrollo sostenible y la justicia social.

PTCH006: “Pues primero, habría que, este rediseñar no este, más bien que haya otra, replanteamiento curricular ¿no? Decir, ¿dónde estamos mal? y decir ¿hacia dónde tendríamos que redirigir? más bien, esa formación que se quiere ¿no?”.

PXAH008: “Entonces ahora lo que tenemos que preocuparnos es porque el sujeto que tiene que salir, el sujeto que se va de aquí de la universidad, pues tenga capacidades desarrolladas no solamente para ejecutar cosas, sino para buscar, para armar, para inventar, para decidir”.

A pesar de los esfuerzos, existen limitaciones en la contribución efectiva de la investigación a los ODS y las problemáticas globales debido a la falta de tiempo, lo que provoca que no haya difusión de los resultados de investigación limita el impacto que estos pueden tener en la sociedad. Este reto resalta la necesidad de mejorar la planificación y la estructura de los

programas educativos para asegurar que la investigación no solo se realice, sino que también se socialice y se utilice para generar cambios concretos.

PXA010: “Tú sabes que nuestros semestres son trimestres...Entonces lograr que traigan resultados aunque sea poquitos, ya no hay. Pero ya no nos alcanza a contribuir porque no hicieron un artículo, no socializaron, es decir, no hubo producción. No socializaron lo que encontraron y hay cosas que encuentran bien bonitas”.

La formación para la investigación educativa tiene un potencial significativo para contribuir a los Objetivos de la Agenda 2030 y abordar problemáticas globales. Sin embargo, para maximizar este impacto, es necesario superar las limitaciones actuales y fomentar una formación integral, ética y crítica que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Este enfoque ampliado también les proporciona las herramientas necesarias para aplicar su conocimiento en contextos sociales específicos, donde el impacto de sus acciones puede ser profundamente sentido.

7.4.3 Expectativas a nivel social de un Licenciado en Ciencias de la Educación

Las expectativas sociales sobre los licenciados en Ciencias de la Educación reflejan una visión amplia y multifacética del rol que estos profesionales deben desempeñar en la sociedad contemporánea, donde los desafíos educativos y sociales son cada vez más complejos. En primera instancia, los docentes coinciden en la importancia de que los egresados posean una conciencia y compromiso social, necesarios para transformar los contextos educativos en los que se desempeñen. Este compromiso debe traducirse en acciones concretas que impacten positivamente en su entorno, demostrando una preocupación genuina por los problemas inmediatos de la sociedad en cualquier actividad profesional que desempeñe.

PTCM001: “Alguien comprometido con las causas más sensibles que tenemos hoy en día. Yo creo que eso también. Alguien mucho más sensible, más humano, más centrado en lo que se necesita. Que si yo me voy a una escuela rural, pues yo veo que mi compromiso va a ser a lo mejor más”.

PTCM004: “Si no hay una conciencia y un compromiso social, pues entonces habría que buscar otro trabajo. Porque desde los contextos en los que se trabaja se puede hacer algo. Aunque sea poco, pero algo”.

PXAH009: “Como licenciado en Ciencias de la Educación uno puede contribuir a la solución de esos problemas en los diferentes ámbitos, campos, modalidades de educación, como docente, como capacitador, como investigador”.

La innovación y la creatividad son competencias esenciales que se esperan de los egresados para ser capaces de identificar problemas y presentar soluciones innovadoras y prácticas, utilizando los recursos disponibles de manera efectiva. Además, enfatizan la necesidad de que los egresados desarrollen una mirada crítica y autocrítica ante cualquier problema que enfrenten. Esta capacidad les permite cuestionar y proponer alternativas a las soluciones tradicionales, evitando el conformismo y buscando siempre mejorar y actualizar sus conocimientos.

PTCH007: “Que genere propuestas innovadoras, que promueva cambios, que de alguna manera sea capaz de identificar problemas y presente soluciones ante ellos. O sea, esa parte es, creo que clave. Y no tiene que ver con utilizar la mejor tecnología y eso, sino tiene que ver con diseñar ambientes o espacios que al final cumplen su cometido”.

PTCM001: “Que alguien que sale no a todo diga que sí o repita lo que ya se está diciendo. No, alguien crítico, alguien que se atreva a decir eso no va por ahí o eso no está bien. Y también alguien autocrítico, que sepa que no siempre tiene la razón y que no se conforma con lo que sabe. Que está siempre buscando más...que se siente insatisfecho de lo que logra y se sigue preparando”.

PXAM010: “La reflexión, el análisis de situaciones...para que impacten en el espacio en el que ellos también deben, lo que dice Vygotsky, en el contexto social...a partir de ser crítico, reflexivo, pero también propositivo”.

También debe estar preparado para trabajar de manera interdisciplinaria, colaborando con profesionales de diferentes áreas del conocimiento para abordar los problemas educativos desde múltiples perspectivas. Esta colaboración enriquece el enfoque y las soluciones propuestas, promoviendo una comprensión más holística de los problemas educativos. De igual manera, producir conocimiento científico con rigurosidad y responsabilidad, asegurando que sus investigaciones sean útiles y relevantes para la sociedad.

PTCM001: “Un científico en Ciencias de la Educación a fuerzas tiene que salir con esa mirada interdisciplinar. Tiene que ir a trabajar con un sociólogo, a compartir su opinión con uno de historia, con uno a lo mejor del contexto regional que trabajan los chavos”.

PXAH008: “Tienen una perspectiva como más holística...esta licenciatura, pues tiene como esa posibilidad de ser más abiertos eso es lo que esperaríamos”.

PTCH006: “Que proponga...que sí construya conocimiento científico, pero que también ese conocimiento científico incida en algo, que sea de utilidad para la sociedad. Y ¿cómo puede ser de utilidad? Pues cuando sabes que ese conocimiento lo estás construyendo de manera adecuada, con cierta rigurosidad”.

Finalmente, se espera que los egresados actúen con profesionalismo, incorporando y aplicando principios éticos y valores fundamentales que guíen su práctica educativa. Además de poseer una comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan su disciplina, permitiéndole enfrentar los desafíos educativos contemporáneos.

PXAH008: “Que salgan equipados de la universidad con capacidades que les permitan enfrentarse al mundo pero con esta percepción, de ser más capaces, de tener capacidad de tomar decisiones valiosas, de ser conscientes, de comprometerse con los sujetos a los que tiene que atender, de comprometerse con el conocimiento, de comprometerse con el ser humano”.

PTCM001: “Alguien empático, alguien que se va a comprometer con las causas más justas. Y con los problemas inmediatos”.

PXAH009: “Que contribuye a la solución de los problemas educativos a partir de los métodos, de las técnicas de la investigación, a favor de la innovación y de la creatividad”.

Las expectativas respecto a un licenciado en Ciencias de la Educación reflejan un perfil integral que combina conciencia social, innovación, interdisciplinariedad y profesionalismo ético. Se espera que estos profesionales no solo posean un profundo compromiso con la transformación educativa, sino que también actúen con una sensibilidad y empatía genuinas hacia las problemáticas sociales. Además, deben ser capaces de generar soluciones innovadoras y prácticas, cuestionando críticamente las soluciones tradicionales y adaptándose a las necesidades del contexto. La capacidad de trabajar colaborativamente con otros campos del conocimiento y producir investigaciones científicas rigurosas y útiles subraya la importancia de una visión holística e interdisciplinaria.

7.4.4 Expectativas de la enseñanza de la investigación educativa en el nivel superior

Las expectativas hacia la enseñanza de la investigación se extienden más allá de los resultados esperados en los estudiantes. Los docentes, al reflexionar sobre su rol, consideran cómo sus prácticas educativas deben alinearse con las demandas sociales y laborales actuales. Estas reflexiones incluyen la necesidad de una mayor sistematicidad, evitando la improvisación y adoptando estrategias concretas y bien planificadas. La importancia de desarrollar y aplicar técnicas especializadas que permitan a los estudiantes adquirir habilidades precisas es destacada como esencial para la formación de profesionistas competentes.

PTCM001: “Yo creo que mayor sistematicidad. O sea, que no estemos jugando al inventar cosas. Yo creo que le tenemos que dar la seriedad de demostrar que somos capaces de generar estrategias destinadas y especializadas para campos muy concretos, es decir, voy a enseñar en este semestre el planteamiento del problema, tengo una estrategia. Una estrategia pensada, razonada y llevo un diseño y una planeación bien claras”.

PTCH006: “Pues ese compromiso ¿no? de velar por lo, ver más bien por los intereses de la ciencia...del ethos de la ciencia, ver más que nada, por, porque la ciencia se fortalezca a partir del proceso formativo, porque si nosotros dejamos de formar, desaparece la ciencia”.

Además, se subraya la relevancia de que la enseñanza de la investigación mantenga un enfoque ético, humanista y transformador, evitando caer en un modelo mecanicista y mercantilista que deshumanice el proceso educativo. La investigación debe orientarse hacia el mejoramiento de la vida de las personas y la comunidad, asegurando que los egresados comprendan la importancia del compromiso ético en su labor investigativa.

PTCM004: “Si realmente la educación no pierde el sentido de ser transformadora y de acercar herramientas para mejorar, para generar un proyecto de vida en los demás. Pero si lo vemos desde un efecto mecánico, mecanicista, mercantilista, en donde los alumnos son clientes y no son estudiantes, pues ahí se pierde el sentido. Entonces todo se va tergiversando”.

PTCH007: “Yo creo que incida, sobre todo en la parte de incidencia, a mí me parece que la trascendencia, la conexión que puede existir entre la comunidad...Si eso no se promueve y se genera, vamos a hacer eso, vamos a caer en lo que decía hace rato, una investigación mercantilista que cumple solo por cumplir y que al final públicas, pero pues de nada trasciende”.

La capacidad de los docentes para adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades específicas del ámbito social y laboral también es crucial. Esto implica preparar a

los estudiantes para que puedan integrarse efectivamente en diferentes contextos laborales, desde escuelas hasta empresas e instituciones gubernamentales.

PXAH009: “Finalmente que cumpla con su perfil de egreso. Y en el ámbito laboral pues otra vez insistimos en que no hay mucho campo, yo lo veo así para el investigador educativo. Entonces tiene que desarrollar en todo caso su labor de investigador en el ámbito en que se desenvuelva”.

PTCH007: “Tenemos que concebir que un investigador tiene que estar en los espacios formales, o sea, un investigador tiene que ir a las primarias, tiene que ir a los contextos y participar directamente y activamente en esos espacios para realmente apoyarlos”.

PXAM010: “Contribuir a un mejor profesionista en el campo donde se vaya a la enseñanza, a la evaluación, al diseño curricular, al diseño de materiales”.

Las expectativas para la enseñanza de la investigación en el nivel superior abarcan diversos aspectos. Estos elementos reflejan la responsabilidad que tienen y el compromiso que deben asumir los docentes para contribuir a la formación de estudiantes que, a su vez, incidan de forma humana y ética en la sociedad. Esta responsabilidad implica también el fomento de un impacto positivo en la realidad social, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos que afectan a su entorno.

7.4.5 Impacto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la realidad social

El impacto de los procesos de enseñanza y los aprendizajes adquiridos en las materias de metodología e investigación educativa sobre la realidad social de los estudiantes es un tema de gran complejidad y variabilidad. Diversos docentes destacan que, aunque se pretende que estos procesos influyan positivamente en la realidad social, en muchos casos este impacto se ve limitado por diversas barreras.

Por un lado, una preocupación recurrente es que los trabajos y proyectos de los estudiantes a menudo se limitan a un ejercicio académico sin trascender en aplicaciones prácticas que beneficien a la comunidad, a pesar de abordar problemas sociales relevantes en

sus investigaciones. La falta de propuestas concretas para aplicar estos conocimientos en la realidad social limita el impacto de su formación, sugiriendo una brecha significativa entre la teoría y la práctica, donde la aplicación real de los conocimientos adquiridos en clase no siempre se materializa en cambios o mejoras en contextos reales.

PTCM002: "A veces nada más hacen visible el problema y dan algunos puntos de recomendación".

PTCM001: "Yo diría que no logran impactar porque no salen de ser un trabajo escolar. O sea, hacen su trabajo y se queda para una calificación y ya no llegan a más. Realmente no les hemos propuesto a los jóvenes como una vía de decir, bueno, estos trabajos que ustedes están haciendo sirven para algo y vámonos más para allá".

PTCH007: "No mucho, por lo mismo que digo, una vez se publica solamente para con ese fin de publicar y obtener. Ahora por ejemplo debemos tratar de evitar en la medida de lo posible de caer en eso, que sea publicar solo para titularme... que al final se generen realmente publicaciones que denoten que nos acercamos a la sociedad, que estamos identificando problemas y planteando propuestas concretas para atender a esa sociedad".

A pesar de las limitaciones, algunos docentes destacan el potencial positivo de la formación en metodología e investigación educativa. Se visualiza que estas materias contribuyen a desarrollar competencias que permitan a los estudiantes realizar intervenciones significativas en sus contextos laborales. La enseñanza de la investigación fomenta la aplicación de los conocimientos adquiridos, facilitando así una transformación real en el entorno social de los estudiantes. La formación que desarrollan los estudiantes los orienta hacia un ejercicio profesional que trasciende el ámbito académico y se traduzca en acciones concretas.

PTCM004: "Espero que impacten en su ejercicio docente. Espero que puedan ser sensibles a esos procesos y que lleven a sus alumnos también a un proceso de investigación para la búsqueda de conocimiento".

PXAH008: "Mis alumnos, que se convirtieron en mis compañeros de trabajo... siendo unos profesionales diferentes a los otros que ya estamos ahí o a los otros que vienen de otras instituciones como las normales, entonces ese es el aporte, eso es lo que queremos en el campo educativo, que haya sujetos que tengan otra visión, que tengan otra capacidad para enfrentar el fenómeno educativo".

PTCH007: "Los egresados que... se han integrado aquí a trabajar o aquellos pocos que he visto yo trabajando en algunas otras áreas de la universidad y eso, la gran parte de ellos hacen un trabajo excepcional y muy responsable, muy sistemático, basado formalmente en una formación profesional que les hemos dado en la carrera".

A pesar de los objetivos educativos, la implementación efectiva de los conocimientos investigativos adquiridos por los estudiantes enfrenta desafíos significativos. Las limitaciones en los contextos laborales e institucionales pueden restringir la capacidad de los estudiantes para aplicar sus investigaciones en la práctica. A menudo, los estudiantes se encuentran con barreras que impiden la aplicación de sus hallazgos, y la discrepancia entre el ideal de impacto social y la realidad de su aplicación práctica se convierte en un desafío persistente. Los docentes reconocen que, aunque se espera un impacto positivo, este no siempre se materializa debido a estas limitaciones.

PTCM001: "Hace unos años hicimos un foro de tesis y lo presentamos en la licenciatura, y muy bonito, y estuvieron los profesores de la licenciatura y los chicos...Y hubo un debate padre, porque los profesores también se animaron a opinar. Decir, oye, eso que ustedes aprendieron aquí a mí me pasó cuando hice la licenciatura y también me titulé. Pero eso fue uno, en mucho. Pasaron ya otros años y ya no logramos hacerlo. Por muchas razones, porque no hay recursos, porque no hay espacio, porque no hay tiempo, porque somos pocos profesores los que nos involucramos".

PXAH009: "Los procesos de enseñanza de la universidad deben tener ese impacto, que a lo mejor no es el que queremos, y a veces tampoco es culpa de los alumnos, también es situación de los contextos laborales, de los propios diseños de los programas".

PXAM010: "Hay coercitivas, hay instituciones en estos días que solamente te ocupan para lo que te están diciendo, enséñales y ya, pero no te metas más allá. Pero es que yo tengo una propuesta porque ya vi que esto y estoy diciendo, ¡que no! ...Entonces depende del espacio donde se inserten".

La formación para la investigación educativa, en su intención de generar un impacto positivo en la realidad social de los estudiantes, enfrenta un complejo panorama marcado por la desconexión entre la teoría y la práctica. Este desajuste evidencia la necesidad de reforzar los vínculos entre el conocimiento académico y su aplicación concreta. A pesar de los desafíos inherentes, la capacidad formativa de la investigación tiene el potencial de transformar el ejercicio profesional de los estudiantes, dotándolos de competencias críticas y prácticas que pueden incidir significativamente en sus entornos laborales y sociales, reflejándose en los logros alcanzados al culminar su formación.

7.4.6 Logros e impactos de la formación para la investigación educativa en estudiantes de licenciatura

Uno de los logros más destacados que la mayoría de los docentes han observado en sus estudiantes es el creciente interés por continuar sus estudios de posgrado, realizando especialidades, maestrías y doctorados. Esto refleja un efecto consecutivo de su formación, donde los estudiantes no solo completan su licenciatura, sino que también avanzan hacia estudios más avanzados.

PTCM004: “De repente veo que están ya en la especialidad, están en la maestría, o pequeños logros cuando veo que el tema les gusta, y siguen buscando, siguen investigando, que lo aplican”.

PTCH005: “Muchos de ellos se encuentran, avanzan hacia la especialidad, los encontramos en la maestría, llegan al doctorado también. Entonces, sí tiene un efecto consecutivo”.

PTCH006: “Tuve estudiantes de otras generaciones, o en otros años, que después ya empezaron a hacer acá la especialidad, la maestría y ahorita el doctorado. Entonces, eso también en cierta forma pues ves, pues como el resultado de todo ese proceso de formación”.

Así mismo, la formación para la investigación en la licenciatura motiva a algunos estudiantes a aplicar sus conocimientos en proyectos de tesis y a buscar oportunidades de desarrollo académico. Por lo cual, destacan casos de éxito donde los estudiantes han alcanzado posiciones relevantes en el ámbito académico y profesional, mencionando a egresados que se han convertido en funcionarios universitarios.

PTCM001: “Lo principal es que se interesen por hacer tesis...y la otra que terminando busquen luego, luego insertarse en posgrados. Eso es lo que yo veo, como que son las dos ramas en donde ellos logran ver, ¿no?, cómo aplicar la formación para la investigación”.

PXAM010: “Una alumna de ese grupo me pide a mí que sea yo su directora, por la formación que tengo de primaria y ella era lectoescritura y acepto ser su directora de tesis”.

PTCM002: “Hay egresados, que después se vuelven funcionarios...después de haber cursado una asignatura, hace una tesis, hace un posgrado, y es un funcionario”.

Los docentes también han observado que la formación para la investigación fomenta y potencia el desarrollo de habilidades tanto en la vida cotidiana como profesional. Algunos

estudiantes han demostrado un entusiasmo particular por la investigación, empleándola en sus actividades laborales y académicas, y organizando grupos de discusión. Esto muestra un interés genuino por explorar y debatir temas académicos fuera del aula, enriqueciendo su aprendizaje, y promoviendo un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo como complemento a sus estudios de pregrado.

PTCH007: “Hemos tenido algunas experiencias de chicos que han tenido iniciativas de generar hasta grupos de discusión...antes de la pandemia por ejemplo había un chico que organizaba a los compañeros, que se reunían e invitaban a un profesor, hacían así como una especie de tertulias académicas que eran muy interesantes”.

PXAH009: “Aunque no necesariamente se dediquen a la investigación, pero creo que tienen los conocimientos, las habilidades necesarias para apoyarse de la investigación y poderse desarrollar de una manera más profesional en cualquier campo, en el campo profesional en el que ellos se desarrollen”.

PXAH008: “Se hacen más autónomos, es decir, cada vez generan más ámbitos donde ellos son capaces de tomar decisiones. Se hacen más seguros de sí mismos, asumen su rol histórico como sujetos sociales, se hacen conscientes de la clase social a la que pertenecen y actúan desde allí, potencian sus capacidades”.

Los logros e impactos observados refuerzan la importancia y el valor de la formación en investigación como un pilar esencial para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de licenciatura. La tendencia a continuar estudios de posgrado, la aplicación de conocimientos en proyectos de tesis y el desarrollo de habilidades investigativas en contextos académicos y laborales demuestran que esta formación no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta la autonomía y la capacidad crítica. Esto no solo prepara a los estudiantes para futuras oportunidades académicas y profesionales, sino que también promueve un entorno de colaboración y aprendizaje continuo, esencial para el avance educativo y social.

Capítulo VIII. Las prácticas docentes universitarias en la enseñanza de la investigación educativa a nivel licenciatura

El rol del docente como facilitador, guía y tutor es fundamental en el desarrollo de competencias investigativas por parte de los estudiantes universitarios. La práctica docente no se limita a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que también abarca diversos aspectos y factores que inciden en la creación tanto de ambientes como experiencias de aprendizaje que favorezcan la curiosidad, el pensamiento crítico y el análisis riguroso, habilidades indispensables para el trabajo investigativo.

Por tanto, en este capítulo se plantean en seis categorías analíticas cómo los intereses personales, trayectorias profesionales, el contexto institucional, las estrategias didácticas, así como los valores éticos y profesionales influyen en la práctica de la docencia universitaria dentro del ámbito de la enseñanza de la investigación educativa. Además, de considerar la reflexión crítica como una parte integral hacia la mejora continua de la práctica docente. Para ello, los diferentes apartados, se enriquecen con las voces y experiencias compartidas por los docentes que formaron parte de este estudio.

8.1 Intereses y factores motivacionales en la trayectoria profesional del académico universitario

Conocer los intereses y las motivaciones en la trayectoria académica y profesional de los académicos universitarios proporciona una comprensión de las razones que los han impulsado a elegir y mantenerse en la docencia, particularmente en la enseñanza de la investigación educativa a nivel licenciatura (Fierro *et al.*, 1999). Este entendimiento es crucial para identificar las razones de éxito en la formación para la investigación, actuando como motores que influyen en la dedicación y el compromiso de los docentes. Para lo cual, abarca diversos aspectos,

incluyendo la identificación y exploración de los factores determinantes que conforman y enriquecen su quehacer profesional.

8.1.1 Elección de la docencia como profesión a nivel licenciatura

La elección de la docencia como profesión está influenciada por una variedad de motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas. Las primeras están arraigadas en el interés personal y el gusto por la disciplina donde se especializaron como parte de su formación inicial, destacando el placer que encuentran en favorecer los procesos de aprendizaje y desarrollo en sus estudiantes.

PTCM001: “Bueno, yo creo que una de las motivaciones fue precisamente el gusto de la disciplina, la psicología educativa tiene como objetivo favorecer en los procesos de aprendizaje y eso fue lo que más me gustó”.

PTCH007: “...a mí la docencia siempre me llamó la atención desde el bachillerato. Yo tomé en bachillerato la materia de psicología, y dentro de la asignatura en el bachillerato vimos las diferentes áreas. Entonces, la que a mí más me gustó era psicología de la educación. Entonces, yo entré a estudiar la licenciatura en psicología de la educación porque me interesaba mucho como la parte de...como las preguntas de ¿cómo se aprende? y ¿cómo se enseña? Entonces, siempre fue como mi intención desde aquel momento en llegar a ser docente”.

PTCM002: “...sinceramente, lo mío fue una cuestión de decir, me gusta como egresada que estoy, porque también trabajaba en el gobierno del estado y me gustaba dar clases”.

El contexto educativo y las experiencias previas también ejercieron un papel significativo en esta decisión. Esto incluyó desempeñarse como asistentes de docentes, incursionar en otros niveles educativos que les permitieron identificar sus preferencias y áreas de mayor comodidad, orientándolos hacia la educación superior; o incluso observar el trabajo de familiares cercanos en este ámbito, lo que los inspiró a seguir una carrera en la docencia.

PTCM004: “...como he dado clases desde todos los niveles, desde preescolar, primaria, secundaria, licenciatura, y pues tenía el perfil de licenciatura y de especialidad, entonces me surgió la inquietud y la necesidad de formación”.

PXAH003: “...una de las profesoras me invita como adjunto en sus clases en el 86, de ahí me gustó más la docencia y llego aquí a la universidad en el 2002”.

PXAH008: "...en el origen soy maestro de educación primaria, a medida que fui avanzando en los grados académicos, pues siempre con el objetivo de incursionar en otros niveles educativos, entonces llegué al nivel de licenciatura y es donde he encontrado mayores posibilidades de desarrollo profesional y pues me gusta".

PTCM001: "...en la licenciatura tuvimos una parte muy fuerte de práctica, práctica profesional, entonces siempre fueron los escenarios educativos ...Entonces yo me di cuenta que cuando hacía prácticas de campo, el nivel donde me sentía muy a gusto era en el nivel superior, por eso dije creo que me voy a dedicar a la docencia".

Lo que distingue a otros docentes es su vocación por la enseñanza, refiriendo su interés desde una edad temprana sintiendo una inclinación natural hacia la enseñanza, influenciados por experiencias positivas con docentes y la propia como estudiantes en su trayectoria académica, lo que los llevó a descubrir su gusto por la docencia y a comprometerse con esta noble labor.

PXAH003: "Desde niño sabía que quería ser docente, y en 1986 ingreso a la Lic. en Ciencias de la Educación..."

PXAH009: "Pues porque me formé en la docencia, soy licenciado en educación y también soy licenciado en educación media, con especialidad en matemáticas y además de que tengo otros estudios relacionados con la educación ¿por qué los elegí? Por vocación, siempre me ha gustado la docencia".

PXAM010: "Y de los catorce a dieciséis tuve mi primer maestro de didáctica, y ese maestro me enseñó a amar la docencia. Y con lo que veía de mis papás dije esto es bueno, y elegí ser maestra".

Las motivaciones extrínsecas, aunque menos mencionadas, también jugaron un papel importante en esta elección. Estas están vinculadas a factores externos como las exigencias institucionales, que debido a requisitos laborales, llevaron a los individuos a cumplir con ciertas funciones académicas, incluida la docencia. Asimismo, las oportunidades de desarrollo les permitieron seguir aprendiendo y creciendo profesionalmente. Además, influyeron las expectativas y antecedentes familiares, que también contribuyeron a la toma de decisiones en la carrera docente.

PTCH005: "...del PRODEP, todos los profesores que tuviéramos plaza PRODEP deberíamos impartir clases a nivel licenciatura, cosa que a mí la verdad me llenó de gusto porque...para mí...disfruto las clases de licenciatura..."

PTCH006: "...no es que yo haya elegido, sino más bien, lo que pasa es que como estamos contratados por, o sea la plaza que tenemos son Profesores de Tiempo Completo y entonces en esa figura de profesores de tiempo completo tenemos que tener este...bueno, más bien desarrollar una serie de funciones, entre ellas por ejemplo la docencia..."

PXAH008: "...en realidad fue una oportunidad de desarrollo profesional, porque como seguí estudiando seguí profesionalizándome..."

PXAM010: "Mi papá. Yo soy hija de dos profesores, viví entre papeles, listas de asistencia, materiales didácticos...Cuando decidí estudiar, mi papá me dijo ¿qué quieres ser? y yo quería ser médica, doctora. Pero la vida me llevó a elegir y como éramos muchos en la casa, siete niños, mi mamá dejó de trabajar. Entonces dije no le va a alcanzar el tiempo. Y elijo ser maestra..."

La elección de la docencia a nivel licenciatura está influenciada por una combinación de motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Esta dualidad resalta la complejidad de las decisiones profesionales de los docentes y subraya la importancia de un entorno que apoye tanto los intereses personales como las necesidades institucionales para promover una educación superior de calidad. Esta elección no solo establece la base de una carrera académica, sino que también influye en la permanencia dentro de la profesión.

8.1.2 Continuidad en la profesión docente

Los docentes universitarios expresan una serie de motivaciones diversas y profundas que los impulsan a continuar en la profesión de la docencia. En primer lugar, reconocen que la educación a nivel de licenciatura es crucial para identificar y desarrollar las habilidades innatas en los estudiantes, considerándola una etapa fundamental para contribuir a la formación de futuros investigadores en el área educativa. Esta fase inicial es vista como una oportunidad para inculcar e incentivar a los estudiantes a aprender las bases de la investigación, preparándolos para su desarrollo académico y profesional.

PTCM001: "Yo creo que el semillero de investigadores están en las licenciaturas [...] ahí es donde uno detecta ¿no? como esas habilidades innatas en los futuros investigadores y no en los posgrados".

PTCH005: "...disfruto las clases de licenciatura y estoy de acuerdo en que la universidad de apoyo a estos estudiantes que inician de una manera más formal sus estudios, su

formación...Entonces yo lo veo como una oportunidad de contribuir a futuros investigadores ¿no? inculcarles, motivarles y que aprendan las bases”.

Otro aspecto relevante es el interés de los docentes en mantenerse actualizados y participar tanto en el intercambio como en la producción de conocimientos. La constante asistencia a congresos y la actualización sobre las últimas tendencias en sus campos de estudio no solo enriquecen su propio conocimiento, sino que también les permite llevar al aula información vigente y relevante sobre sus investigaciones. Este proceso de actualización continua se convierte en una fuente de inspiración para los docentes, quienes disfrutan compartiendo con sus estudiantes las novedades y avances en sus disciplinas, generando un impacto positivo en su desarrollo intelectual.

PTCM002: “...me gusta mucho trabajar con las generaciones y como me gusta ir a congresos y me estoy actualizando constantemente, me gusta ir al aula a decir lo que está vigente”.

PTCH006: “...el hecho de que compartes los resultados de tu investigación a los estudiantes ¿no? que les das clases y todo, a mí lo que me, por ejemplo, lo que me fue motivando poco a poco fue eso, de que les diga yo a los estudiantes cómo se hace investigación, cómo se construye un dato...”.

El reconocimiento emocional y humano es otro factor crucial que motiva a los docentes a seguir en la profesión. La gratificación derivada del reconocimiento por parte de los estudiantes y la retribución emocional que acompaña a la enseñanza actúan como incentivos poderosos. Los docentes valoran profundamente el aprecio y el respeto de sus estudiantes, encontrando en estos aspectos una fuente constante de motivación para continuar en su labor educativa.

PXAH008: “...los maestros tenemos una retribución más que económica, que tiene que ver con lo emocional, entonces cuando tú encuentras esa parte como docente, hay una incentivación permanente para continuar, continuar y continuar...entre el reconocimiento institucional que ha sido menos, pero más el reconocimiento de mis propios estudiantes, pues ha sido con el gran incentivo para continuar por tantos años en la licenciatura”.

PTCM002: “...siento bonito que cuando, aquí que estoy del comité, que voy a alguna área de la universidad, yo la conozco, fue mi maestra, fue mi tutora. Es muy bonito que se reconozca, ya de manera independiente, que dijo, me tuvo paciencia, me leyó, fue muy justa”.

Finalmente, la satisfacción profesional y la pasión por la enseñanza son esenciales para muchos docentes. La alegría y el cumplimiento que encuentran en su trabajo diario reflejan su amor por la profesión. Esta satisfacción personal es evidente en su dedicación continua y en la convicción de que ser docente ha sido la mejor decisión de sus vidas. Esta pasión y compromiso con la enseñanza no solo benefician a los estudiantes, sino que también enriquecen la experiencia profesional de los propios docentes, consolidando su vocación y motivación para seguir adelante.

PXAM010: "...me gusta mucho ser maestra. Hace cuarenta y un años soy maestra y no me arrepiento. Y sigo diciendo que fue mi mejor decisión, ser maestra. Y me gusta ser maestra, quiero ser maestra".

PTCH007: "...creo que descubrí como la profesión de mi vida, aunque hubieran podido ser también otras... O sea, me gusta mucho y todo, y me siento contento con todo lo que hago en ella, sumado a otras actividades que después se fueron como desprendiendo y la van complementando".

PXAH009: "...me gusta y encuentro en este momento de mi vida una área de desarrollo profesional en la que puedo realizar las tareas que encuentro satisfactorias a nivel profesional".

La continuidad en la docencia está estrechamente relacionada con los intereses específicos de los docentes al impartir asignaturas de metodología e investigación educativa. Estas asignaturas no solo representan un área de especialización y desarrollo profesional, sino que también reflejan el compromiso de los docentes con la formación integral de los estudiantes al inculcar una cultura de investigación.

8.1.3 Intereses docentes al impartir asignaturas de metodología e investigación educativa

Al comenzar a impartir asignaturas de metodología e investigación educativa en pregrado, los docentes manifestaron que sus intereses eran variados. Algunos expresaron un interés personal y profesional en mantenerse vinculados a la investigación. La enseñanza de estas materias les permitió seguir inmersos en actividades investigativas, como la participación

en congresos y la publicación de artículos, lo cual fue esencial no solo para su desarrollo académico, sino también en la consecución de sus objetivos profesionales.

PTCM001: "...para mí era fundamental poder tener esa práctica de la enseñanza y el aprendizaje, porque mi idea era ser investigadora, tener ese nombramiento y especializarme en el área de metodología e investigación educativa".

PTCM002: "Bueno, es que la misma institución te va solicitando o exigiendo ciertos indicadores y uno de ellos es el PRODEP...[el cual] te solicitaba que tuvieras dos congresos nacionales, dos congresos internacionales y tuvieras direcciones de tesis y artículos con alumnos".

PTCH006: "Pues creo que están relacionadas un poco porque tienen que ver justamente con la metodología, sería parte como de la construcción de conocimiento. Entonces, en cierto sentido, seguir el rigor también".

El hecho de infundir una pasión por la investigación en los estudiantes fue otro aspecto destacado. Cuando los docentes comenzaron a impartir estas asignaturas, buscaban que los estudiantes vieran la investigación como una parte integral de su vida académica y profesional, disfrutándola y apreciando su valor. Este interés se reflejaba en su esfuerzo por superar las resistencias iniciales de los estudiantes y motivarlos a involucrarse activamente en proyectos de investigación.

PTCM004: "...motivar a la investigación, o sea creo que lo primero que tendríamos que hacer como formadores en investigación es que los estudiantes puedan ver la investigación como un proceso que forma parte de la vida y que además como docentes y como integrantes del área de educación, esa investigación tiene que llevarse a la cotidianeidad con nuestros alumnos, les tiene que gustar, la tienen que disfrutar".

PXAM010: "Que los muchachos aprendieran a hacer investigación".

PXAH008: "Siempre he creído que la investigación es un gran aporte a la formación de los muchachos...como una posibilidad para contribuir de manera fuerte a la formación profesional de los muchachos, creyendo que la investigación al cumplir su objetivo de generar conocimientos nuevos, también abre ventanas para que tú veas al mundo de otra manera, cuando llevas a cabo la investigación de manera profunda, cuando la tomas en serio, de manera profesional, se convierte en eso, en una ventana para descubrir de otra manera el mundo, alcanzas a cuestionarlo, a preguntarte acerca de él de una forma tal que no lo haces aunque saques diez en tus exámenes".

Así mismo, la asignación de materias basada en la oferta institucional también influyó. En algunos casos, los docentes aceptaron impartir asignaturas específicas debido a las oportunidades que se presentaron, lo que les permitió descubrir nuevas áreas de interés y

contribuir de manera significativa a la formación de los estudiantes en metodología e investigación educativa.

PTCH006: "...a mí me invita una encargada de aquí de Torres [de Rectoría], del área de docencia, para hacer un ajuste curricular a los contenidos de Fundamentos de Metodología, pero vinculado a las, bueno en ese caso a las humanidades, a las Ciencias de la Educación".

PXAH009: "Que crees, que como pasa mucho en la docencia a nivel de licenciatura, a veces uno no elige las asignaturas que quiere impartir, sino a veces son las que nos ofrecen, entonces yo empecé a impartir este tipo de materias porque me hicieron el ofrecimiento de empezar a impartir Seminario de Tesis y pues la tomé".

PTCH005: "...por la cuestión administrativa porque te cuentan puntos para el estímulo, la de ley ¿no? y eso carga no más de apoyar a nivel licenciatura... Y ya en cuanto...a apoyar a los chavos, a los jóvenes pues es que se les inculque tempranamente a los que están interesados".

Los intereses docentes al impartir asignaturas de metodología e investigación educativa están impulsados por una combinación de motivaciones personales, profesionales e institucionales. Estos intereses y motivaciones evolucionan con el tiempo, reflejando una adaptación continua a las necesidades y desafíos tanto personales como del entorno educativo, lo que incide de forma directa en la formación de los estudiantes y en su práctica investigativa.

8.1.4 Motivaciones actuales al impartir materias de metodología e investigación educativa

En la actualidad, los docentes se ven motivados por la necesidad de cambiar la percepción negativa que muchos estudiantes y algunos colegas tienen sobre la investigación. Esta es vista con frecuencia como una tarea ardua y desconectada del perfil profesional, lo que genera resistencia y rechazo, además de incentivar a los docentes a defender la importancia de la investigación y a mostrar a los estudiantes que, aunque puede ser compleja, es fundamental para abordar problemas cotidianos y relevantes, facilitando la comprensión y el disfrute del proceso que implica.

PTCM001: "Principalmente porque veo que la investigación es mal vista, o sea, la investigación tiene una connotación negativa para los estudiantes y yo diría que hasta para el

gremio docente...a mí me molesta, ¿no? Y digo, pues, tengo que estar ahí, tengo que estar ahí porque yo no lo siento así”.

PXAM010: “La investigación me encanta, me gusta muchísimo la investigación”.

PTCM004: “Bueno, que en licenciatura tiene uno que empezar por comenzar con esta parte afectiva de lo que es la investigación, a conectar la investigación con la realidad y además con la realidad inmediata de los estudiantes, o sea lo que están viviendo y experimentando, acercarse a las problemáticas que ellos les inquietan de manera cotidiana”.

La enseñanza de la metodología y la investigación también se ve como una forma de inculcar en los estudiantes las habilidades básicas necesarias para cualquier profesión. Estas habilidades, como buscar información, hacer ensayos y leer críticamente, son fundamentales para el desarrollo profesional, independientemente de si los estudiantes deciden o no dedicarse a la investigación de manera formal.

PTCH006: “Y en ese sentido pues a mí me motiva eso, decirle a los estudiantes cómo se tiene que hacer buena ciencia, cómo se tiene que construir conocimiento científico ¿no? de manera objetiva, con cierta rigurosidad”.

PTCH007: “...en realidad estas habilidades de investigación se aplican en todas las materias...creo que todos tenemos que poseer habilidades de investigación de manera inherente como profesionales”.

PXAH008: “...con los chicos hay otra esperanza, la mayoría de los jóvenes que vienen a esta universidad creen en lo que hacen, creen en la investigación”.

Otro motivo significativo es la satisfacción de ver a los estudiantes desarrollar y completar sus proyectos o actividades de investigación. Identificar a aquellos con proyectos interesantes y guiarlos en el proceso, desde la conceptualización hasta la publicación, proporciona a los docentes una gran motivación. El éxito de los estudiantes en la realización de sus tesis y la continuidad de su formación profesional refuerzan el sentido de logro de los docentes.

PTCM002: “Entonces, cuando tú vas identificando a los alumnos que tienen proyectos interesantes, entonces los acercas a los congresos y trabajas de manera conjunta”.

PTCH005: “...saber que estoy con jóvenes que pueden aprender, que se les puede dar la estructura básica y...termina con un proyecto de tesis...eso para mí, es la motivación de saber que los jóvenes inician así y cuando menos ves, van aprendiendo”.

PTCH006: “...aparte motiva cuando ves a estudiantes...que están ya haciendo el doctorado aquí en Ciencias de la Educación, y he tenido otros estudiantes de maestría igual, que

ya terminaron, y que fueron mis estudiantes en la licenciatura. Entonces el hecho de que a lo mejor, pues hay una espinita clavada”.

Como se puede visualizar, las motivaciones de los docentes para impartir asignaturas de metodología e investigación educativa son multifacéticas y, en algunos casos, están vinculadas con su práctica investigativa en el ámbito educativo como parte de su quehacer cotidiano. La cual, no solo enriquece su experiencia docente, sino que contribuye al avance del conocimiento en su campo de estudio.

8.1.5 Incursión en la práctica de la investigación educativa

La incursión de los académicos como investigadores educativos ha sido motivada por diversas razones que influenciaron su desarrollo profesional. Entre estas, la incidencia de mentores y experiencias formativas tempranas jugó un papel crucial en la decisión de los docentes de convertirse en investigadores. La participación en proyectos de investigación durante su faceta como estudiantes, así como la guía de profesores destacados, son factores que los inspiraron a continuar en este camino.

PTCM001: “...el haber participado en investigaciones y ser asistente de investigación, eso fue fundamental. Entonces desde la licenciatura participé en unos proyectos chiquitos, pero en la maestría sobre todo, conocí a dos grandes profesores que son para mí mi máximo”.

PTCH005: “...en la preparatoria, sí, yo la hice en mi pueblo, y había una maestra que era muy buena, entonces ella nos mandó a la investigación de campo...a mi tocó investigar la historia del pueblo... cuando surgió, dónde surgió, entonces, pues, este, eso me llenó”.

PTCH007: “...a mí me ayudó mucho estar en contacto con escenarios reales, o sea en ese tiempo en el que estaba en psicología íbamos pues diario a escenarios, íbamos a las primarias, al kínder, íbamos a conocer problemas reales, teníamos también acercamiento incluso con formación docente, etcétera, y entonces eso como que me abrió mucho el panorama para pensar en ideas creativas para cosas que hacer para investigar”.

La evolución de las aspiraciones profesionales fue otro factor motivador para convertirse en investigadores. Algunos docentes comenzaron su carrera con el objetivo de ser docentes, pero con el tiempo desarrollaron un interés en especializarse y obtener un nombramiento formal

en el área de la investigación educativa, buscando avanzar en su formación académica, realizando estudios de posgrado para consolidar su rol como investigadores.

PTCM001: "...mi idea era ser investigadora, tener ese nombramiento y especializarme en el área de metodología e investigación educativa".

PTCH006: "...a raíz de que empiezo a desarrollar el tema de tesis en el doctorado, ahí me empiezo a dar cuenta que...me empiezo como a interesar más por la parte de ciertos campos temáticos".

PTCH007: "...la parte más bien como de investigación fue...como otra meta, o sea al principio mi meta en el bachillerato era solamente ser docente, pero ya después una vez siendo docente, pues ya también voy como teniendo más aspiraciones...tenían que ver con estudiar un posgrado, y la maestría, luego el doctorado, y en ese sentido pues también ser investigador".

El compromiso con el abordaje de problemáticas educativas y la búsqueda de transformación social también emergieron como motivaciones significativas. Los docentes se comprometieron y buscaron aportar soluciones, utilizando la investigación como un medio para generar cambios positivos. Este enfoque en la transformación y el impacto social les permitió desarrollar una comprensión más profunda de las dinámicas educativas, así como reforzar su dedicación a la investigación educativa.

PTCM004: "El poder aportar o transformar o encontrar preguntas, respuestas a estas problemáticas. Y a poder corresponder de alguna forma, transformar algo".

PTCM002: "Entonces, yo decía, ¿por qué me pasa? Seré yo la que estoy mal porque soy la misma maestra en la escuela pública y en privada y es el mismo libro, ¿qué es lo que pasa? Entonces, empecé a tener un gusto por la investigación".

PTCH006: "...ese interés en conocer los problemas sociales, económicos, culturales, políticos, educativos me lleva a eso, a interesarme por la educación. Bueno, en ese caso, por el problema o los problemas educativos. Y seguirle rascando y decir, pero ¿por qué?".

Las motivaciones para convertirse en investigadores educativos son diversas, abarcando desde el interés en especializarse y el compromiso con la transformación social, hasta la influencia de mentores, la comprensión interdisciplinaria de problemas educativos y la evolución de aspiraciones profesionales.

8.2 Experiencias personales y profesionales de la docencia universitaria en investigación educativa

Las experiencias de los docentes de educación superior en la investigación revelan cómo sus vivencias y reflexiones moldean y enriquecen su práctica docente. Esta sección examina cómo sus trayectorias vitales influyen en la enseñanza, destacando tanto los desafíos como las recompensas que conlleva esta labor. Los testimonios recopilados reflejan la profunda conexión entre la satisfacción personal, el crecimiento profesional y el compromiso con la formación de nuevos investigadores, proporcionando una visión integral de la docencia en investigación educativa.

8.2.1 Sentir respecto a la docencia universitaria

Los docentes expresan una variedad de sentimientos positivos al impartir asignaturas de investigación. Una constante es el gusto al guiar a los estudiantes en el proceso investigativo, a pesar de la carga de trabajo. Consideran gratificante que los estudiantes busquen su orientación, y su entusiasmo por las asignaturas de investigación. Al observar el progreso de sus estudiantes y fomentar su interés por la investigación, los docentes sienten un deseo continuo de seguir avanzando y ayudando a los estudiantes a desarrollar sus habilidades investigativas.

PTCM002: “Bien, me gusta porque aunque son, bueno yo llegué a tener 40, ¿no? O sea, eran 40 proyectos que leer, darle un seguimiento, revisar. Y creo que los alumnos me buscaban mucho porque les gustaba cómo les aclaraba las cuestiones de forma y fondo”.

PXAH009: “...pues que me permiten llevarlas a cabo, impartirlas, ayudar e ir promoviendo a los alumnos yo creo que lo más importante es el gusto por la investigación”.

PXAM010: “Super emocionada, a gusto, viéndolos como progresan, con mucho ánimo de avanzar”.

Otros profesores enfatizan la satisfacción de consolidar las bases y principios de la investigación en sus estudiantes, conscientes de que están contribuyendo al éxito académico

futuro de estos, al verlos avanzar hacia estudios de posgrado. Consideran esta etapa formativa a nivel licenciatura esencial y gratificante, ya que los apoyan en el inicio de sus universitarios y refuerzan su compromiso con la enseñanza de la investigación.

PTCM004: "...disfruto las clases de licenciatura y estoy de acuerdo en que la universidad se de apoyo a estos estudiantes que inician de una manera más formal sus estudios, su formación...me gustan los 3 niveles, pero, claro, el compromiso es mayor".

PTCH006: "Yo pues si me interesa, por ejemplo, es más, me parece que la formación...yo lo estoy afirmando, con lo que comentaba hace rato, que he tenido estudiantes que ahora ya están haciendo posgrado, entonces lógicamente eso te motiva más, para seguir".

PTCH007: "Bien, me siento bien porque es una etapa en la que hay como que dar los principios, consolidar las bases para que después a lo mejor puedan estudiar un posgrado".

La experiencia acumulada a lo largo de los años se refleja en una mayor comodidad y confianza en la enseñanza de las asignaturas de investigación. Los docentes sienten que han ganado en experiencia y que esta les permite interactuar de manera más efectiva con los estudiantes, quienes ahora eligen trabajar con ellos debido a su reputación y habilidades.

PXAH008: "No, pues muy cómodo, lo que pasa es que también ganas en experiencia, ...porque ahora fijate, por ejemplo, ahorita tengo asesorados para tesis, pero a diferencia de otros tiempos, ahora ellos son los que me eligen, los que dicen, yo quiero trabajar con usted".

PXAH009: "...pues me siento a gusto con las materias, si me gustan las asignaturas y pues creo que a lo largo de los años he logrado acumular un capital con relación a los contenidos de la investigación".

La satisfacción y entusiasmo manifestados por los docentes en su rol educativo se complementan con los aportes personales que derivan de esta labor. Estos aportes no solo enriquecen su vida profesional, sino que también influyen positivamente en su desarrollo personal.

8.2.2 Aportes personales derivados de la docencia en asignaturas de investigación educativa

Los aportes personales derivados de la docencia abarcan una amplia gama de beneficios, a nivel cognitivo, profesional y emocional. En primer lugar, algunos académicos describen el desarrollo de habilidades cognitivas e interpersonales. La enseñanza de la investigación no solo fortalece el pensamiento crítico y reflexivo, sino que también mejora las capacidades de análisis, resolución de problemas, la tolerancia y la escucha activa. Esta evolución es percibida como un cambio significativo en diversas áreas de la vida, además de ser crucial para crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo en los espacios áulicos.

PTCM001: “Yo sí te puedo decir que si me comparo como estudiante de licenciatura... y luego cuando terminé de la tesis, yo sí noté que algo se me prendió en el cerebro, ¿no? O sea, noté que mi nivel cambió. Toda la experiencia de enseñar, de aprender e investigar, logré desarrollar esas habilidades de pensamiento crítico, reflexivo, análisis, todo lo que tiene que ver con la investigación”.

PTCM002: “Ah, mucha tolerancia, mucha credibilidad, mucho rigor científico”.

PTCH006: “...yo en mi caso aprendí y bueno, siempre aprendo, ¿no? tanto de los estudiantes como de mis colegas, esta idea de ser tolerante, de saber escuchar, ¿no? Porque por ejemplo, me parece que luego es ese problema, ¿no? Que luego no escuchamos bien lo que el otro nos intenta comunicar o decir o expresar”.

Otro aspecto relevante es el reconocimiento profesional y la credibilidad que los docentes obtienen a través de su labor. La participación en comités y la interacción con colegas y estudiantes proporcionan una plataforma para el reconocimiento y el respeto dentro de la comunidad académica. Este reconocimiento no solo fortalece la autoestima profesional, sino que también valida el esfuerzo y la dedicación invertidos en la enseñanza y la investigación.

PTCM004: “La satisfacción de que algunos logran, tienen logros...que mis alumnos puedan tener pequeños logros en investigación, como este de la licenciatura, como este que tengan un tema, que les diga yo, defiéndanlo”.

PTCM002: “Estaría mal que yo lo diga, pero siento bonito que cuando, aquí que estoy del comité, que voy a alguna área de la universidad, yo la conozco, fue mi maestra, fue mi tutora. Es muy bonito que se reconozca, ya de manera independiente”.

La docencia en investigación fomenta una constante necesidad de actualización y renovación profesional. Los profesores reconocen la importancia de mantenerse al día, lo que implica una actitud de apertura y aprendizaje continuo. Esta renovación no solo mejora sus estrategias de enseñanza, sino que también enriquece su conocimiento y habilidades, manteniéndolos a la vanguardia, al aumentar su visibilidad y prestigio en actividades investigativas como la escritura y la difusión académica.

PTCH005: “entonces vas afinando tus metodologías, tus conocimientos, tus actitudes, o sea, vas revisando qué te hace falta, entonces vamos a la vanguardia con el mundo científico... que me tengo que renovar, me tengo que reforzar, tengo que aprender cosas nuevas, mantener una apertura”.

PXAH008: “...un profesional de la educación nunca puede dejar de estudiar, tiene que seguir estudiando”.

PXAM010: “Poder escribir y poder publicar capítulos de libros, capítulos en revistas, estar en congresos, participar en un libro”.

PXAH009: “...mucho de lo que he aprendido tiene que ver de mi práctica, de lo que los alumnos preguntan, de lo que yo noto que pueden tener dudas, pero siempre hay que recurrir a la teoría y al estudio, para ir complementando”.

PTCH007: Bueno, dicen que enseñando se aprende más y la verdad es que a mí me ha sucedido así. O sea, empecé a enseñar en la licenciatura, primero empecé a dar prácticas y al siguiente año ya estaba dando yo materias de metodología. Y recuperé mucho la experiencia de mi propia tesis, de la licenciatura, de la tesis de la maestría en aquel momento, para enseñar a los alumnos a hacer investigación.

Los aportes derivados de la docencia reflejan el profundo impacto de la enseñanza de la investigación educativa en la vida y carrera de los docentes, subrayando su compromiso y pasión por la educación. Estos beneficios incluyen no solo el crecimiento profesional y académico, sino también el desarrollo de habilidades interpersonales y cognitivas que enriquecen su práctica. Este proceso formativo, que integra experiencias personales, conocimientos académicos y habilidades prácticas, se explora a continuación.

8.2.3 Formación profesional para la enseñanza de la investigación educativa

El capital académico cultivado a través de las experiencias y la formación de los docentes tiene un impacto significativo en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Los profesores universitarios entrevistados exhiben que sus trayectorias académicas diversas y enriquecedoras, han contribuido de forma notable a la enseñanza de asignaturas de investigación educativa. Un aspecto que refieren es la importancia de la práctica y la experiencia, describiendo que su comprensión y habilidades en la investigación se desarrollaron a través de la participación en proyectos y trabajos de campo en sus estudios tanto de pregrado como de posgrado. Este enfoque práctico continuo y evolutivo ha permitido a los docentes adquirir confianza y competencias esenciales.

PTCM004: “Yo aprendí sobre la marcha, no aprendí en el seminario de investigación [...] aprendí en el campo, con esa confianza que me dieron y fui a hacer trabajos de campo y a hacer categorías y a hacer sistematización y a entregar resultados”.

PXAH009: “Pues a través del estudio, desde mis estudios en la licenciatura...además en mi paso como estudiante, pues más de una vez he tenido que trabajar con estas materias y con estos temas en la maestría, en la especialidad y en el doctorado”.

PXAM010: “En la maestría, en la maestría tuve una maestría que es una bendición porque fue en una universidad donde nos preparan para muchísima investigación”.

La influencia de mentores y colegas también juega un papel crucial en la formación para la investigación. Los docentes mencionan cómo el apoyo y la guía de figuras clave en sus trayectorias académicas, tanto nacionales como internacionales, contribuyeron significativamente a su desarrollo. Estos mentores no solo proporcionaron conocimientos técnicos y metodológicos, sino que también inspiraron enfoques que los docentes han incorporado en su práctica docente.

PTCM002: “Yo recibí apoyo...de gente extranjera. Entonces por eso a mí me gustaba que lo que a mí me decían, que pasaba en otros países, en otras universidades, yo lo llevaba al aula. Yo dije, las cosas no se deben de hacer así, porque a mí me enseñaron que tiene que ser así. Entonces yo traía esa formación”.

PTCM004: “...afortunadamente hubo una maestra, una doctora, que me sumó a un proyecto de investigación. Y me dio la confianza de decir, ve a hacer trabajo en campo. Y ve a

hacer entrevistas, y ve a hacer esto, y saca tus categorías. Cuando ella me dijo eso, yo me sentí doblemente comprometida”.

PTCM001: “...participé en su tesis doctoral, haciendo el trabajo de campo, haciendo los análisis, entonces eso me ayudó muchísimo. Ya después tú dices, esta mujer va a ser brillante, y efectivamente lo fue...Entonces haber sido su asistente, compartir con otros investigadores, oye mira hay otro proyecto, vámonos, aprendí esas estrategias de investigación que ya ellos hacen, ya hay investigadores formados”.

Otro aspecto relevante es la formación sistemática proporcionada por instituciones educativas prestigiosas. Los docentes que estudiaron en universidades reconocidas como la UNAM o la UPN enfatizan cómo estos entornos académicos les brindaron una base en investigación desde etapas tempranas de sus estudios. La estructura de programas de licenciatura, maestría y doctorado, con un fuerte componente de proyectos y enfoques metodológicos, facilitó la adquisición de habilidades en la investigación educativa.

PTCH005: “desde la licenciatura en la UNAM...teníamos laboratorios de metodología, pero para todos había laboratorios y para todos había proyectos...me costó mucho trabajo entenderlo, y yo creo que lo fui madurando ya hasta que llegué al posgrado en la maestría...para mí fue muy, muy importante porque eso cimentó mis bases”.

PTCH007: “Bueno, básicamente, así como tal no hubo un curso o una preparación así tácita para enseñar metodología, sino más bien me eligieron o me candidataron para la materia, un poco por la formación que yo tenía de la UNAM”.

PXAH008: “Pues en el camino...mi incursión por la UPN fue fundamental, yo ahí empecé a hacer investigación de manera más seria...practicar, fomentar la investigación educativa desde la fenomenología... Y por ahí inclino a mis muchachos, es una tendencia inequívocamente, cada uno tiene sus ideologías”.

Aunado a ello, describen algunas acciones que han complementado su labor docente en el área de la enseñanza de la investigación. Una de ellas es la formación continua a través de talleres y cursos de diversa índole. Esta disposición hacia el aprendizaje no solo fortalece sus competencias docentes, sino que también enriquece su capacidad para guiar a sus estudiantes en los procesos para la generación de conocimiento y el desarrollo de habilidades.

PTCM001: “...la formación permanente, estar en talleres, en cursos, todo el tiempo haz de cuenta que uno no sabe nada. O sea, uno no debe decir ya lo sabes todo”.

PXAH009: “...en la formación continua pues voy a reconocer que la universidad ofrece una amplia capacitación docente en este tipo de área, como docentes nos piden formarnos en el inglés, en las tecnologías y en la investigación”.

PXAM010: "Un taller de DISA que te ayuda muchísimo para esclarecer o pelearte sobre algunos conceptos, el dar mis clases también, porque te mantiene al día con los libros actuales, los textos, los autores actuales".

El trabajo colaborativo y en equipo emerge como otra acción formativa, donde los docentes valoran la experiencia de trabajar en proyectos conjuntos, ya sea dentro de su formación inicial, en estancias de investigación o colaborando con colegas en iniciativas académicas. Esta práctica no solo fomenta el intercambio de ideas y conocimientos, sino que también les proporciona nuevas perspectivas y enfoques para enseñar e investigar.

PTCM004: "Pues he hecho estancias de investigación, y cuando uno hace una estancia de investigación, es porque ya tiene una invitación a colaborar con un grupo o un colega que te esté invitando a formar parte de un proyecto que él tiene. O a llevar una parte de lo que tú sabes a ese proyecto. Y esa parte de formación te enriquece muchísimo".

PTCM002: "Ir a congresos y me estoy actualizando constantemente, me gusta ir al aula a decir lo que está vigente".

PXAH009: "En la formación inicial...pues más de algún curso relacionado con investigación, tengo un par de maestrías y en ambas se ven estos tipos de temas hay que trabajar proyectos de investigación, en la especialidad lo mismo, te exigen un proyecto de investigación, en el doctorado con mayor razón".

Además, la integración entre la investigación y la enseñanza es fundamental para muchos docentes. La oportunidad de aplicar directamente en el aula los conocimientos adquiridos a través de la investigación refuerza su comprensión teórica y práctica. Esta retroalimentación entre la investigación y la enseñanza contribuye a mejorar la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes.

PTCM001: "Entonces, el hacer investigación con investigadores que ya están consolidados, que hacen trabajo, que te sientas a ver cómo leen, cómo escriben, no sabes el montón de habilidades que aprendí como investigadora".

PTCH007: "...además de ir enseñando, el tener la inercia de ir generando producción científica, de mi propia parte también involucrarme...fui generando esa dinámica de mi propia, la propia consolidación de mi formación como investigador, sobre todo para publicar".

PXAH008: "Hacer investigación...y dar clases de metodología de la investigación, es como una ida y vuelta...te ves obligado a retomar los teóricos y a poner en juego lo que tú aprendes como parte de tu experiencia, y al ponerlo en práctica, al practicarlo como docente, enriqueces tu perspectiva como investigador".

No obstante, como lo señala Sánchez (2014), la enseñanza de la investigación va más allá de la obtención de grados académicos y la experiencia en la práctica investigativa. Aunque la formación académica en universidades reconocidas y la producción académica son fundamentales, la didáctica de la investigación constituye un componente esencial y distintivo. Esta formación específica no solo implica dominar metodologías y técnicas de investigación, sino también poseer la capacidad pedagógica para transmitir estos conocimientos de manera efectiva. Es crucial que los docentes no solo sean expertos en sus campos de estudio, sino también competentes en la enseñanza de habilidades investigativas, facilitando así la formación de futuros profesionales capaces de contribuir significativamente al avance de las Ciencias de la Educación.

8.3 El entorno institucional y su influencia en la práctica de la docencia universitaria

La formación para la investigación educativa se desarrolla en espacios donde convergen diversas condiciones institucionales, cuyo impacto es crucial. Estas condiciones incluyen tanto circunstancias actuales como prácticas y acciones, que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje significativo. Algunas de estas condiciones son susceptibles de ser modificadas por el estudiante o la institución educativa, mientras que otras se presentan como un contexto inalterable en el que debe desarrollarse la formación (Moreno, 2011), tales como la infraestructura, los recursos y también se considera el apoyo que reciben los docentes para desarrollar sus competencias investigativas y docentes.

8.3.1 Las academias como colectivo docente de investigación educativa

Las academias han sido reconocidas por proporcionar un espacio valioso para el intercambio de ideas y la colaboración entre docentes. Estas reuniones presenciales de la

academia disciplinar de *Investigación e Intervención Educativa* facilitan un aprendizaje mutuo y la resolución conjunta de problemas, promoviendo un ambiente de apoyo y enriquecimiento profesional. De igual forma, ofrecen oportunidades para la discusión de metodologías de enseñanza y el seguimiento de estudiantes, contribuyendo a una formación más coherente y efectiva.

PTCH005: “estos grupos de las academias son una perspectiva, una posibilidad de aprender igual de ellos, y de expresar todo nuestro descontento, o sea, son grupos como de descarga, de apoyo, en el que a veces teníamos la oportunidad de desayunar algo, comer algo, y sino, por lo menos de discutir los temas ¿no? entonces eso nos ayudaba a enriquecer.”

PTCM004: “Lo que está favoreciendo y que impacta es que hay una academia de investigación y que ahí se pueden resolver cosas”.

PXAH009: “En la academia se comentan algunas opciones para mejorar el proceso educativo y sobre todo para poder atender las necesidades de los alumnos con relación a la investigación”.

PTCH007: “Pero por otro lado, además, hay otra situación que surgió para que nosotros en la academia pudiéramos también conversar mucho y generar iniciativas que pueden dar cabida a muchos cambios...”

Las academias representan un componente fundamental para la implementación y actualización del Modelo Educativo universitario, proporcionando un entorno donde los docentes pueden colaborar para discutir y resolver problemáticas de manera conjunta. En el caso de las academias disciplinarias, esta interacción se centra en aspectos específicos de las asignaturas dentro de un área en particular. Este trabajo colegiado no solo facilita el intercambio de ideas y la mejora continua de los procesos educativos, sino que también fomenta la reconstrucción de elementos teóricos, prácticos y metodológicos necesarios para el rediseño y la implementación del programa educativo (UAEH, 2019d).

Sin embargo, la pandemia por COVID-19 trajo cambios significativos en la dinámica de colaboración entre los docentes, pasando de encuentros presenciales a reuniones virtuales. Antes, las reuniones presenciales eran valoradas como espacios de intercambio de ideas, discusión de problemas pedagógicos y apoyo mutuo. Sin embargo, la transición a formatos

virtuales ha llevado a una pérdida de esta dinámica, afectando negativamente la calidad de la interacción y la retroalimentación entre los docentes.

PTCM001: "...para empezar, no podemos decir ahorita que existe un colectivo de maestros. Desde la pandemia se cambió la modalidad de las academias, que antes eran presenciales, ahora son en línea, asincrónicas, entonces no tenemos oportunidad de vernos, de platicar, de conversar sobre los problemas que tenemos en el aula, sobre cómo vemos la investigación. Hemos perdido eso".

PXAH003: "En primera instancia sería necesario volver a tener reuniones de academia presenciales, antes de la pandemia resultaba muy práctico todo".

PTCH005: "... fijate que antes de la pandemia pues había una reunión física, y era mejor siempre, porque todos discutíamos las temáticas, nuestras inquietudes, los alcances que teníamos, nuestros aciertos en esos campos...el material didáctico, las formas de tratar el problema...".

PTCH007: "... antes de la pandemia las academias eran presenciales y estaban como muy vigorosas, ...y creo que con la pandemia lo perdimos porque las academias fueron virtuales y como que ya nada más participamos por participar, o sea realmente no hubo una dinámica".

La falta de interacción directa ha disminuido la cohesión y comunicación entre los docentes, lo que repercute negativamente en la efectividad de las academias. Hurtado *et al.* (2015) y Tovar-Gálvez y García (2014) destacan que la interacción constante y la reflexión entre colegas son vitales para un aprendizaje significativo y la transformación profesional de las prácticas docentes universitarias. En la modalidad virtual, muchas de estas interacciones enriquecedoras se han perdido, limitando el potencial de las academias para mejorar los procesos educativos.

Los acuerdos en las academias solían centrarse en el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes en el área de investigación educativa. La virtualidad ha limitado la amplitud de estas colaboraciones, restringiendo las actividades a lo estrictamente necesario y disminuyendo las oportunidades de interacción más amplia y enriquecedora. Sin embargo, con el regreso presencial se empieza a retomar ese trabajo colaborativo para la búsqueda de soluciones.

PTCM004: "Los acuerdos principalmente han sido sobre el plan de trabajo de tutores, el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes en metodología".

PXAH003: “Se hablaban de los problemas docentes o con los alumnos y se planteaban soluciones. Ahora se enfoca solo a cuestiones administrativas de forma virtual. Falta esa retroalimentación y convivencia entre docentes que se tenía con anterioridad”.

PTCH007: “... la primera academia presencial después de la pandemia, y fue muy bonita porque de las cosas que se hablaron en la academia de investigación, puntualmente, fue que tratáramos de recuperar esa dinámica de trabajo que se tenía antes en torno a dar seguimiento. Queremos trabajar básicamente dos cosas, una que tiene que ver con la secuencia que deben de tener las materias, para que poco a progresivamente vaya el alumno avanzando y no se encuentre el alumno con obstáculos, ... entonces incluso lo que decíamos es qué tan pertinente es que un mismo profesor de seguimiento en todas las materias”

PXAM010: “...tuvimos ya nuestra primera reunión, y estamos buscando propuestas para organizar esa parte secuencial y gradual, de menos a más, de menos a más, de menos a más, hasta que terminen un proyecto. Sería magnífico, porque no tendríamos un investigador, tendríamos un montón de investigadores”.

Los acuerdos tomados en las academias disciplinarias son producto de un proceso de análisis crítico y discusión colaborativa. Este enfoque colegiado asegura que las decisiones reflejen las necesidades y realidades del entorno educativo, lo que a su vez contribuye a la mejora continua. Los acuerdos colectivos permiten la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y el ajuste del programa de licenciatura para mantener su relevancia y pertinencia (UAEH, 2019d).

A pesar de los beneficios, existen críticas hacia la funcionalidad y efectividad de las academias. Esta percepción de ineficacia sugiere que, a pesar de las discusiones y propuestas, las academias no siempre logran materializar cambios significativos en la práctica educativa. La crítica se centra en la falta de seguimiento y acción concreta, lo que limita el impacto potencial de estas reuniones en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

PTCH006: “...tanto de manera presencial como de manera virtual, nunca vi que eso se reflejara en una transformación, en un cambio o en un ajuste de, por lo menos, la malla curricular, los contenidos curriculares. O sea, yo nunca vi eso. Entonces, todo quedaba, pues, en buenas intenciones ... ese espacio que tenemos se debería de ocupar precisamente para generar grandes cambios, grandes transformaciones, o hacer propuestas interesantes, pero que sí se aterricen”.

PTCM004: “Pero mientras se haga administrativamente no va a avanzar esto. Es un aspecto administrativo que se cumple. No es una academia que realmente aborde las problemáticas”.

PXAH008: “...ahora en línea no me meto a sus academias, porque me parecen falsas, me parece que no se discuten, no se analizan, no se proponen nada, y entonces esa es una cuestión de que en el colectivo no he participado demasiado”.

Las academias tienen el potencial de ser espacios vitales para la colaboración y el desarrollo profesional de los docentes, pero su efectividad ha sido mermada por la pandemia y las limitaciones de la modalidad virtual. La interacción cara a cara y la cohesión del colectivo docente son elementos cruciales que necesitan ser revitalizados para que las academias puedan cumplir su propósito de manera más efectiva. La crítica constructiva y la reflexión sobre las prácticas actuales son esenciales para avanzar hacia un modelo de academias que realmente impacte en la calidad educativa y en la formación investigativa de los estudiantes.

8.3.2 Espacios formativos para la investigación educativa

En cuanto a la infraestructura y las condiciones de las aulas donde se generan los procesos formativos, se aprecia que conservan la estructura tradicional y cuentan con elementos básicos como mesas y sillas, además de ventilación e iluminación adecuada. La capacidad y distribución de las aulas también varían, algunas son más amplias y cómodas que otras. Al respecto, algunas respuestas que ilustran este rubro son:

PXAH009: "...yo creo que no hay mucho problema con relación a la infraestructura porque, se cuenta con el aula que tiene las condiciones de ventilación, iluminación y espacios suficientes necesarias..."

PTCH007: "Todavía siguen prevaleciendo muchas cosas que son históricamente tradicionales y creo que tenemos que romper con ellas. Las distribuciones de las bancas a veces, o estas formas, incluso espacios para aprender y eso, siguen siendo como los tradicionales. Creo que tenemos que ser innovadores también en ese sentido y plantear".

PTCH005: "Fijate, yo, la materia la he venido dando en varias partes, una cuando ya se desarrolló el módulo 4 de educación, ahí nos asignaron un aula, entonces a mí, por ejemplo un aula, pero antes yo la estaba dando aquí en derecho, entonces lo que me gustaba a mi es que estaba el pizarrón grandísimo de 6m, verdad, y ahora nos dan uno de 2m, pero con una pantalla chica... me dieron el peor salón, porque era con una pantallita chiquita, ..."

Las carencias y debilidades que presentan las aulas de clase son una limitante institucional importante, ya que de acuerdo con Meirieu (2004, citado en Díaz-Barriga, 2022), las instituciones educativas parecen haber mantenido una estructura que apenas ha sufrido

modificaciones superficiales, anclada en tradiciones arraigadas. Aunque pueden haberse implementado cambios estéticos, la esencia y la estructura educativa subyacente han permanecido en gran medida inalteradas, reflejando una resistencia a adaptarse a las necesidades y dinámicas cambiantes de la sociedad contemporánea.

Este estancamiento se manifiesta en las características físicas de las instituciones educativas, de las aulas y la forma en que los estudiantes se encuentran en estos espacios, que según Zabala (2000), refleja y condiciona significativamente la forma de enseñanza, así como la transmisión de valores, repercutiendo en la formación estudiantil.

Como equipamiento adicional, se tiene la incorporación de proyectores, pantallas y, computadoras por parte de algunos docentes y estudiantes. Se resalta la importancia y la necesidad de tener acceso a internet y a recursos digitales para llevar a cabo la búsqueda de información en línea y el desarrollo de actividades académicas. No obstante, existen desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica, como problemas de conexión de internet y la falta de equipamiento suficiente, lo que en ocasiones implica la necesidad de transportar dispositivos adicionales.

PTCM002: "...doy clases actualmente en el módulo 4, segundo piso, tengo un aula asignada para tal efecto, entonces es un aula que tiene las condiciones de ventilación, el internet todo con mi celular, porque no, no, este, se batalla un poco en ese sentido, ...".

PXAH003: "...la mayoría de los alumnos cuenta con una computadora que la trae al aula, aunque es muy difícil que el internet llegue a todos lados, la recepción es nula."

PTCH005: "...entonces yo me tenía que llevar, yo usaba todos los años usaba mi cañón, y mi computadora, entonces ahí me veías cargando mi cañón y mi computadora, y a veces mis bocinas, y cables, ... contamos con la biblioteca grande, esta super moderna, el internet si ha sido un problema todo el tiempo de que no agarra la frecuencia y la calidad es baja, entonces pues eso también afecta porque necesitamos de las tecnologías ¿no?, entonces, por ejemplo si quiero que algún compañero me acompañe a nivel virtual, ¿dónde le voy a dar?"

PTCH006: "Ah, y sin embargo, pues todavía fallaba el internet, bueno todavía, ¿no? de repente falla el internet. Y dices, ¿pues ahí como...?"

PTCH007: "...los espacios eran las aulas normales, es decir, un aula como esta, donde hay sillas y esta solamente una televisión y en donde el profe puede proyectar a través de su equipo, ..."

PXAH009: “Yo creo que no hay tanto problema con la infraestructura a no ser el internet, que es un poco lento, pero fuera de eso no...”.

En distintas instituciones educativas, el equipamiento tecnológico es un aspecto carente, Díaz-Barriga (2022) menciona que cuando llegan a existir los recursos financieros, la introducción de proyectores de video y pantallas en las aulas se percibe a menudo como sinónimo de modernización. No obstante, esta percepción contrasta con la realidad, debido a que se presentan de forma constante problemas de conectividad a internet. Además, esta incorporación no modifica la estructura del aula y no siempre aborda los aspectos fundamentales de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Otro elemento que reportan los docentes es el uso de otros espacios, como las aulas de cómputo para un apoyo directo a los estudiantes y la biblioteca institucional, como lugares fundamentales para el desarrollo de actividades académicas.

PTCM001: “Venir a traerlos a la biblioteca, esas condiciones son fundamentales para que ellos desarrollen algo, que se vean que hay una biblioteca, que pueden venir a leer, que hay muchas cosas que si no quieren leer puedes ver las películas, hay audios, o sea, tráete a los chavos”.

PTCH007: “...sí es necesario que los chicos tengan un espacio de cómputo en donde puedan aterrizar esta parte de la práctica para buscar información, para tener acceso a la biblioteca digital, para empezar a generar reportes, ...parte de las horas, las ocupemos en la aula de cómputo, de manera combinada, a veces en el aula normal y otras en el aula de cómputo para poder trabajar esas asignaturas. Creo que a mi parecer es lo más adecuado y pertinente”.

PXAH009: “Pero creo que no tiene mucho impacto la infraestructura, porque finalmente el alumno hoy requiere mucho del internet entonces mucho trabajo lo hace fuera del aula en sus tiempos, en trabajo extraescolar”.

PXAM010: “Tenemos la biblioteca para correr e ir a buscar libros, ellos tienen cuatro o tres horas de clase y en esas horas pueden ir a buscar el libro, regresar con el libro y seguir haciendo su trabajo. Los espacios son magníficos”.

Es necesario reconocer que el aprendizaje no se limita al entorno del aula de clases, también se adquieren conocimientos y habilidades en contextos mucho más amplios, que incluyen experiencias significativas (Zabala, 2000), interacciones sociales y el acceso a recursos a través de medios digitales (Díaz-Barriga, 2022). Esto implica la consideración o la creación de

espacios fijos dentro del aula o recurrir a otros fuera de ella, como el uso de la biblioteca institucional y el aula de cómputo; además de aquellos proporcionados por la comunidad, para potenciar las experiencias educativas en la promoción de aprendizajes más significativos y situados (Zabala, 2000; Díaz y Hernández, 2010; Díaz-Barriga, 2022).

8.4 Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes a nivel licenciatura

El desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de nivel licenciatura depende en gran medida de la implementación de estrategias didácticas pertinentes y planificadas. Estas estrategias deben estar alineadas con los objetivos educativos y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes para fomentar la adquisición de competencias investigativas. La planeación y evaluación son procesos fundamentales para facilitar un aprendizaje profundo, considerando aspectos como las técnicas de enseñanza, las actividades a desarrollar, los productos esperados, el uso de recursos y tecnologías digitales, así como la promoción del compromiso estudiantil.

8.4.1 Objetivos que guían los procesos de formación para la investigación educativa

La formación para la investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación busca establecer una base que permita a los estudiantes desarrollar competencias esenciales para su futura carrera académica y profesional. A través de diversas perspectivas docentes, se identifican objetivos clave que guían este proceso formativo.

Un objetivo primordial en la formación para la investigación es el desarrollo de habilidades básicas en los estudiantes, como la escritura, la lectoescritura, y la capacidad para definir y

abordar problemas. Así mismo, la necesidad de una estructura coherente en el currículo y una secuenciación adecuada de las materias es enfatizada para asegurar que los estudiantes desarrollen una comprensión progresiva y vinculada de la investigación.

PTCM001: “Lo principal es el desarrollo de habilidades básicas, de escritura, lectoescritura, definición de un problema, y uno que se busca es que tengan esa capacidad autocrítica para analizar un problema, plantear una solución y ejecutarla”.

PXAH008: “Contribuir precisamente a la formación de los muchachos. Insisto que a mí me parece que hacer investigación es uno de los mejores ejercicios que tiene la universidad para enriquecer la formación de los estudiantes”.

PTCH007: “Una de las cosas que platicamos en la academia era la parte de que tenemos que seguir un orden puntual de las materias para que tengan un consecutivo, para que no parezca que hacen un proyecto y luego el siguiente proyecto en el siguiente semestre el otro profesor se los destroza... incluso que puedan establecer vínculos con otras materias para las temáticas correspondientes”.

Otro objetivo clave es cimentar bases teóricas y metodológicas desde la licenciatura hasta los posgrados, con el fin de iniciar y sistematizar la formación investigativa, al integrar conceptos, procedimientos y metodologías que aseguren una comprensión profunda y una aplicación efectiva. Además, de ser capaces de producir resultados y posibles publicaciones.

PTCH005: “Lo que se busca, pues, es una línea de formación que tiene, que tiene desde la licenciatura hasta los posgrados. Entonces se busca la iniciación para la formación, cimentar bases para la investigación”.

PXAH008: “El principal objetivo es ese, contribuir a la formación de los objetos a través de encontrar una vía para generar conocimientos nuevos y valiosos”.

PXAM010: “Los objetivos son, número 1, que ellos conozcan la investigación, número 2, que conozcan las metodologías de la investigación, y número 3, que produzcan o que investiguen”.

A pesar de los objetivos claramente delineados y compartidos por varios docentes, es evidente que en algunos casos existe una falta de conciencia sobre los objetivos específicos bajo los cuales se contribuye a la formación para la investigación.

PXAH009: “Yo creo que los objetivos son los planteados en los planes y programas de estudio. Finalmente, lo que nosotros hacemos es, desarrollar en nuestras clases esos conocimientos, esas habilidades, esas actitudes, esos valores que se expresan en los programas y en los planes de estudio”.

PTCM004: “Está en el perfil de egreso, están los objetivos curriculares del programa, ya están las asignaturas como transversal, la investigación, y están en la asignatura institucional, que es fundamentos de metodología. Y está también en las formas de titulación”.

PTCM002: “Bueno, están muy claros en el...este, en el, en el plan de, plan de estudios, donde habla de las habilidades, los valores que tiene que tener este alumno, ¿no? O sea, este, en esas competencias específicas que están declaradas ahí”.

En particular, algunos docentes no parecen tener una visión clara o sistemática sobre cómo sus prácticas educativas se alinean con los objetivos curriculares establecidos. Esto podría suponer una disociación entre las prácticas pedagógicas y los objetivos formativos, afectando potencialmente la coherencia y la efectividad del proceso educativo en su conjunto. Para abordar esta disociación, es crucial examinar las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes de licenciatura.

8.4.2 Estrategias de enseñanza en la formación para la investigación educativa

Las estrategias de enseñanza en metodología e investigación educativa varían ampliamente entre los docentes, pero todas comparten el objetivo de fomentar la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes. Un enfoque común es partir de un diagnóstico inicial para evaluar los conocimientos previos y las actitudes de los estudiantes hacia la investigación. Esto permite adaptar las clases según las necesidades y expectativas del grupo. Además, los docentes emplean ejemplos concretos y cercanos a los estudiantes para ilustrar la relevancia de la investigación y facilitar la comprensión de conceptos teóricos.

PTCM001: “Yo primero parto de un diagnóstico, a ver qué tanto saben los chicos... y luego de ahí hago...una breve introducción, como para qué te sirve la investigación, por qué es relevante. Y ahí me sirve mucho ponerles ejemplos, ejemplos muy concretitos, ejemplos cercanos a ellos”.

PXAH008: “Primero preguntarles a ellos sobre qué saben sobre la entrevista, como con la idea de que empiecen a involucrarse, empiecen a participar y que me empiecen a mostrar que saben... antes de la clase les recomendé un texto que tenían que leer ellos, para que estuviéramos en sintonía, para armar una clase, como seminario y taller”.

La combinación de teoría y práctica es otra estrategia esencial en la enseñanza de la metodología de la investigación. Los docentes integran actividades prácticas en sus clases para que los estudiantes apliquen directamente los conceptos teóricos aprendidos. Por ejemplo, después de explicar los elementos del planteamiento del problema, se les asigna a los estudiantes la tarea de redactar su propio problema de investigación en clase. Esta metodología práctica permite a los estudiantes experimentar el proceso de investigación de manera tangible y significativa.

PXAM010: "Teórico-práctico. Es metodología, entonces tienes que aprender, tienes que enseñar haciendo".

PTCM001: "Como ya sé que no les gusta leer, no lean metodología, hagamos esto, ustedes solo piensen en las preguntas, eso sí lo pueden hacer. Yo leo por ustedes. Yo doy la parte teórica de la metodología, ustedes ponen la parte práctica de metodología".

La discusión y el trabajo colaborativo también juegan un papel crucial en las clases de metodología e investigación. Los docentes fomentan la participación activa y la interacción entre los estudiantes a través de preguntas, debates y trabajos en equipo. Estas actividades no solo ayudan a consolidar el aprendizaje, sino que también promueven el pensamiento crítico y la reflexión sobre los temas estudiados.

PTCH006: "Yo pongo el tema, el tema y genero la discusión a través de preguntas. Pero lógicamente primero les doy un contexto".

PTCH005: "Siempre es despertar el interés en ellos, es discutir con ellos la reflexión, a veces queda todo el grupo, a veces cierro con un estudiante, a veces con una parte del grupo, a veces con un equipo, pero pues siempre, ando revisando esto de la clase...hay esa discusión sobre la temática y sus ejemplos, hay esa relación con su proyecto, se promueve la apertura de preguntas, de dudas, de las opiniones, de las ideas".

PXAH008: "Con la presentación, yo voy diciendo cosas, voy explicando y voy preguntando, interactuando permanentemente con ellos".

El uso de recursos didácticos variados, como videos, lecturas guiadas y materiales complementarios, es otra estrategia empleada por los docentes para mantener el interés y la motivación de los estudiantes. Estos recursos se utilizan para complementar las exposiciones

teóricas y proporcionar ejemplos visuales y prácticos que faciliten la comprensión de los conceptos.

PTCM001: “Le cambio un poquito, que no sea siempre lo mismo. La otra clase vamos a empezar por un video. Un video, ¿cómo se lee un texto, antes de que lean? Cómo se lee un texto, y vamos a ver, y las técnicas, todo. Y les llevo materiales”.

PTCH005: “Yo puedo llevar preparada una exposición, una dinámica, ¿no?, algún video, y sobre ello lo analizamos el texto, a veces repartimos el material, por parejas, por grupos, por equipos preparan el material y hacen una exposición”.

El enfoque en el desarrollo de habilidades autónomas y el trabajo independiente es igualmente importante. Los docentes alientan a los estudiantes a buscar y analizar fuentes, realizar investigaciones bibliográficas y desarrollar sus propios proyectos de investigación. Este enfoque fomenta la independencia académica y la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo investigaciones de manera autónoma.

PTCM004: “Es más de trabajo autónomo, trabajo independiente, de que ellos vayan construyendo su objeto de estudio, primero tiene que gustarles, tienen que sentirlo, tienen que experimentarlo, y que vayan buscando y trazando varias rutas de construcción, una ruta de construcción a través del internet puede ser como para buscar qué se ha hecho de ese tema en artículos científicos”.

PXAH009: “Yo trabajo mucho con secuencias formativas...en la que especifico la intención educativa, un antecedente de por qué vamos a tratar ese tema, su importancia y qué aspectos debe considerar el alumno relevantes, una actividad en la que desarrollan esa intención educativa y un producto que tienen que entregar”.

Las estrategias de enseñanza descritas reflejan un enfoque constructivista, donde el aprendizaje se construye activamente a través de experiencias directas y la interacción social. Los docentes comienzan con un diagnóstico de conocimientos previos y actitudes, utilizando actividades prácticas, discusiones y trabajo colaborativo para permitir que los estudiantes construyan su comprensión de manera significativa. El uso de recursos variados y el fomento del trabajo autónomo refuerzan la idea de que los estudiantes son agentes activos en su propio aprendizaje, promoviendo un conocimiento contextualizado y relevante.

8.4.3 Planeación de los procesos didácticos respecto a la investigación educativa

Los docentes emplean una variedad de enfoques y herramientas para la planeación y planificación de las actividades de enseñanza en las materias de investigación educativa. Una estrategia comúnmente mencionada es el uso de formatos o plantillas proporcionadas por la institución, que incluyen unidades, temas, objetivos, actividades y recursos. Por ejemplo, algunos docentes destacan que inician el proceso definiendo los objetivos generales y específicos para cada unidad, estimando el tiempo necesario para cada tema, y desarrollando actividades que aseguren la comprensión y aplicación práctica de los conceptos en clase.

PTCM001: “Nos dan un formato en la licenciatura...que tiene, la unidad, tiene cuántos temas, tiene tu primera unidad, viene el tipo de actividades, tienen cada unidad su objetivo, actividades, recursos. Para el tema que yo le doy, la verdad, son nada más tres contenidos, tres temas generales...Sobre esos, yo ya desarrollo un objetivo general para cada unidad. Inicio por pensar cuánto tiempo me va a llevar mi semestre...tengo que poner qué producto espero de ello. Y voy desarrollando actividades en el aula, que a mí me conste que lo están haciendo y me preguntan sus dudas, para que les pueda yo aclarar lo difícil de cómo se construye eso en la clase. Y se lleven de tarea ya la talacha”.

PTCH006: “Empiezo primero a definir el objetivo curricular es decir que lo que yo pretendo que los estudiantes aprendan y que conozcan y que o sea los saberes, los conocimientos y las habilidades. Entonces, bueno con base en ese objetivo curricular es como voy yo desagregando ciertos subtemas o campos temáticos que yo quiero reforzar para dar cumplimiento a ese objetivo curricular”.

Algunos maestros prefieren trabajar con herramientas estandarizadas como el Syllabus, el cual provee una estructura básica que luego adaptan según las necesidades del curso y la dinámica de la clase. Este enfoque permite un balance entre la estructura institucional y la libertad de cátedra, asegurando que los objetivos y estrategias didácticas se alineen con el temario oficial mientras se ajustan a las particularidades de cada grupo.

PTCH005: “Tenemos la plataforma, el Syllabus y ahí tiene nuestro programa, las clases que se plantean para cada día, los objetivos, las estrategias didácticas, el material bibliográfico las formas de evaluación, ahí se planea, pero sin embargo, las actividades didácticas, nosotros tenemos libertad de cátedra, la vamos aplicando conforme al temario”.

PTCH006: “Hay, un...un sistema que muchas veces más que facilitar lo nos limita porque, y estoy hablando del famoso Syllabus que de repente bueno tienes que programar con base en ese Syllabus, entonces haces una planeación de los aprendizajes, de los contenidos a partir de

eso, porque se necesita desarrollar pues esto que se conoce ¿no? ciertas competencias profesionales”.

PXAH009: “Parto del plan de estudios, aunque he de decir que lo que el Syllabus ofrece es muy limitado con relación a esta materia, se limita a cuatro o cinco temas sin más detalle, que son los clásicos, planteamiento del problema, el marco teórico, la metodología, aplicación de instrumentos y resultados”.

Un aspecto fundamental en la planificación es la consideración del nivel y contexto de los estudiantes. Los docentes enfatizan la importancia de adaptar los contenidos y las estrategias de enseñanza a las capacidades y conocimientos previos de los alumnos. Este enfoque adaptativo no solo considera el nivel académico sino también los intereses y contextos específicos de los estudiantes, facilitando una conexión más significativa con los temas de investigación. Este proceso incluye el uso de actividades y recursos que sean pertinentes y accesibles para los alumnos, ajustando las metodologías y enfoques para maximizar la comprensión y la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

PTCM001: “Primero parto de un diagnóstico, a ver qué tanto saben los chicos, ¿no? Eso es lo primero, que tanto saben, que me digan qué creen que saben, así de manera libre. Y una cuestión que me gusta mucho preguntar es ¿qué piensan de la investigación? O sea, les gusta o no les gusta, sus actitudes hacia la investigación, ¿no? Sus experiencias pasadas, cómo te fue con los otros profesores de metodología. Me interesa identificar su actitud hacia la investigación”.

PTCM004: “Cualquier maestro para planear, tiene que conocer el nivel de sus alumnos, el contexto de sus alumnos y sus intereses”.

PTCH007: “Dependiendo del nivel, creo que uno tiene que ajustar las ayudas pedagógicas para estar enseñando. Es decir, cuando estamos hablando de primeros semestres, por ejemplo, yo sí siento que es básico promover mucho la parte que tiene que ver con ayudas esenciales, como incluso es así, y a veces les decía hasta como de la manita y todo”.

La organización secuencial de los contenidos es otra estrategia clave utilizada por los docentes. Este enfoque asegura que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos de manera gradual y estructurada. Esta metodología permite a los estudiantes entender claramente el recorrido del curso y los objetivos a alcanzar en cada etapa, facilitando una mejor organización y preparación para las evaluaciones y entregas.

PXAM010: “Ellos desde el principio, desde mi primer día de clase, saben hasta dónde va a ir el parcial. El parcial tiene cinco semanas, en la semana 1 vamos a investigar, ejemplo, sobre

quiénes producen la investigación educativa. En la semana 2, quiénes la consumen. En la semana 3, vamos a ver a COMIE y vamos a elegir nuestro objeto. En la semana 4 plantean su pregunta de investigación, en la semana 5 me entregan su redacción”.

PXAH009: “Trabajo yo siempre por secuencias formativas, y cada tema lo voy dividiendo así, desde el planteamiento del problema, que es el que pongo yo mucho énfasis...Entonces voy trabajando con lecturas, con actividades y con ejemplos”.

PTCM001: “Cuido que todo el tiempo se vea lo mismo, un trabajo planificado. El maestro llega con una agenda del día. Y vamos a ver esto en estos tiempos...Número dos. Hay un trabajo individual. Número tres. Hay un trabajo en equipo. Número cuatro. Hay una reflexión. Número cinco. Hay una tarea. Y cada tarea tiene un número. Tarea número uno. Tal fecha. A la siguiente sesión, lo mismo...Cambia el sentido de las actividades, el tipo de actividad. Pero lo que no cambia es que el plan de trabajo siempre es lo mismo”.

PTCM004: “Pues les voy dejando pequeñas tareas, pequeños entregables, ¿no? Y cuando ellos se dan cuenta, pues ya tienen avanzado el estado del conocimiento, avanzado el problema, avanzado la justificación, y entonces ya les digo, miren, un estado del arte, un estado del conocimiento es lo que están haciendo”.

En la planificación de actividades, muchos docentes se enfocan en el desarrollo de competencias específicas, tanto metodológicas como de investigación. Este enfoque incluye la promoción de habilidades de lectura crítica, redacción académica y análisis de información. Este énfasis en competencias permite a los estudiantes aplicar de manera práctica los conocimientos teóricos, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo.

PTCH007: “Hay un objetivo general dentro de la asignatura y la idea es que ellos cumplan más o menos con estos dos cometidos, desarrollar o elaborar un proyecto y desarrollarse en términos de competencias para prepararse para el EGEL...Vemos casos, entonces con base en casos ellos diagnostican si por ejemplo si el estudio es correlacional, si es explicativo, cosas así o identificar por ejemplo cuál fue la forma de selección de la muestra”.

PXAH009: “Yo centro el trabajo en ese tipo de actividades en las que el alumno tenga que buscar información, leer información, procesarla, representarla, para que después pueda integrarla en su redacción”.

A pesar de las estrategias mencionadas, algunos docentes reconocen dificultades en la sistematización del proceso de planificación. En algunos casos, los maestros no han formalizado un método estructurado para la planificación, lo que puede llevar a inconsistencias en la ejecución de las actividades. Este enfoque menos estructurado puede generar desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes, quienes pueden enfrentar dificultades en seguir una lógica clara y consistente en el desarrollo de la materia.

PXAH008: “En realidad creo que no los tengo sistematizados, más bien tengo como una perspectiva ¿no?”.

Sin embargo, las adecuaciones en la planeación son una constante necesaria debido a diversos factores. Uno de ellos es el número de estudiantes y la dinámica de la clase. Los docentes mencionan que el tiempo estimado para actividades específicas puede variar por la necesidad de asegurarse de que todos los estudiantes participen adecuadamente. Esta adaptación constante refleja un enfoque estructurado y meticuloso en la gestión del tiempo durante las clases.

PTCM001: “A lo mejor una actividad que pensaba que iba a durar una hora, pues ya no duró una hora. Porque revisarle a tantos no da tiempo, ¿no? Entonces, a lo mejor pues ni modo. Lo tenía pensado para una hora, pero ya cambié mi plan de clase en función del número de chavos. Entonces, ya va a ser dos horas y así lo voy señalando”.

PTCH005: “Si, hay veces que, es raro, que avanzamos mucho, y entonces rebasamos lo que plantea el Syllabus, y entonces podemos dar espacios para asegurar algunas temáticas que no están bien claras, darles espacios a ellos, hasta cuestiones recreativas”.

PTCH007: “Pues más viene la dinámica de pronto del avance del grupo, de cómo avanza...el tema de interés, etc., porque no todos los grupos son iguales, por ejemplo, a los del semestre pasado a dos chicos les gustó mucho esa idea de la narrativa y la llevaron a cabo, pero a lo mejor ahorita hay otros”.

Los factores externos como enfermedades, actividades y eventos de la universidad también influyen en la necesidad de realizar ajustes en la planeación, retrasando el avance del contenido programado, obligándolos a recuperar el tiempo perdido. Estos ajustes no solo se limitan a reorganizar el calendario, sino que también pueden implicar cambios en las actividades para asegurar que los estudiantes puedan cumplir con los objetivos de aprendizaje.

PTCH005: “Hay actividades de la universidad y se empalman, y eso nos genera retraso, entonces ahora tenemos que redoblar esfuerzos para avanzar fuerte y empatarnos otra vez, ¿no? entonces siempre son los ajustes que hay que ir haciendo en las planeaciones curriculares”.

PXAM010: “Las adecuaciones dependen de factores externos y mío. Si me enfermo, ya mi calendario como estaba ya no se pudo concretar. O si viene la FUL, pues ya no se pudo concretar. De lo contrario, vamos como está”.

Los intereses y aportes de los estudiantes también son considerados en las adecuaciones de la planeación. Los docentes valoran las sugerencias y temas emergentes propuestos por los estudiantes, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque participativo permite que los estudiantes se involucren en su propia formación y que las clases sean más dinámicas y relevantes.

PXAM010: “el primer día de la clase, se los pongo a consideración. Preguntas, sugerencias, ¿qué le quitamos? ¿Qué le ponemos? A ver, la primera semana. ¿Están de acuerdo? Sí. Segunda semana y ya, ellos ven. Incluso ellos diseñan su propio rúbrica, sí, en grupo”.

PTCH006: “De los propios estudiantes yo recupero ciertas cuestiones que a mí me dejan como pensando, y entonces de repente cuando hay estudiantes que me dicen, oiga pero es que debemos de tratar X tema”.

PXAH009: “Yo tengo ya muy elaboradas las actividades que tenemos que hacer, pero si de repente noto que hay que enfatizar algún punto, muchos de los temas que incluso yo abordo ni siquiera se manejan en las secuencias formativas, son temas que yo llamo emergentes y que con frecuencia van cambiando a las necesidades del grupo”.

Además, la espontaneidad y la capacidad de adaptación de los docentes se destacan como elementos esenciales para manejar las situaciones imprevistas que surgen durante el semestre. Los docentes coinciden en que una planificación rígida no siempre es la más efectiva y que la flexibilidad para responder a las circunstancias imprevistas puede enriquecer la clase y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

PXAH008: “Yo coincido con el maestro Ángel Díaz Barriga, cuando dice, la mejor planeación es aquella que no se cumple, y la mía nunca se cumple, entonces tengo que hacer adecuaciones permanentemente, tienes planificado alguna cosa, y ellos te provocan, en esta idea de la discusión, con otras inquietudes, y tú las tienes que tomar. A diferencia de algunos autores como Agustín Cano, yo pienso que, la espontaneidad, cuando la sabes retomar, es un factor que enriquece tu clase”.

PXAM010: “No soy tecnócrata, ni voy por horas y por momentitos como los tecnócratas, pero le intento alcanzar mi proyecto”.

La planeación en las materias de investigación educativa se manifiestan como un proceso dinámico y adaptativo en el que los docentes emplean herramientas estandarizadas, y un enfoque secuencial de los contenidos. Aunque algunos se enfrentan a retos en la

sistematización de su práctica, su flexibilidad para ajustar actividades según las necesidades del grupo y los intereses de los estudiantes enriquece el aprendizaje. Este enfoque no solo asegura una estructura clara en el proceso educativo, sino que también promueve un entorno participativo, donde la voz del estudiante es valorada y se fomenta una conexión significativa con los contenidos abordados.

8.4.4 Materiales y recursos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación educativa

El equipamiento físico y tecnológico, así como las herramientas digitales empleadas en la formación para la investigación educativa, son elementos esenciales para el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Los materiales físicos tradicionales, como libretas, lápices y marcadores, siguen siendo relevantes en la formación para la investigación, permitiendo a los estudiantes realizar anotaciones rápidas y organizar sus ideas de manera eficiente durante el trabajo de campo y las sesiones de estudio. Además, los dispositivos móviles, como celulares, se han convertido en herramientas indispensables debido a su versatilidad para grabar, tomar fotografías y acceder a información en línea.

PTCM001: “Llevas tu lápiz, tu plumón, yo te voy a traer un plumón, un marca textos, le llevo los Post-it, te llevo una pluma para que hagas notas, y vamos a empezar...es decir, lee tu texto, y vas poniéndole Post-it, y vas utilizando colores. Ese es tu kit, ya ocúpalo, cada quien con su kit”.

PXAH008: “Sigo recomendando que cuando te vas al campo y haces observación, sigas haciendo tus notas rápidas en una libreta, lápiz y papel, porque estás sentado ahí y tienes que hacer anotaciones pero a alta velocidad, para que trates de capturar todo lo más que se pueda...hoy llevan sus celulares...grabas, sacas fotografías, un video, tienes evidencia de diferentes formas con el celular, te conectas a internet, consultas un documento, te comunicas con otras personas, entonces está fabuloso”.

La importancia de disponer de una buena señal de internet y acceso a herramientas digitales avanzadas, como Zoom y Meet, que permiten realizar videoconferencias, ver videos

educativos y asistir a conferencias virtuales es fundamental. Dicha conectividad facilita un acercamiento a la investigación, complementando los referentes conceptuales y teóricos necesarios para una comprensión integral del proceso investigativo.

PTCM004: “Tener el internet dentro del aula para hacer búsquedas, la conectividad, tener aplicaciones por Zoom, por Meet, un Zoom para poder contactarse con una videoconferencia, con algún experto, ver algunos videos, o sea descargar algunos videos o ver videos de investigadores o de proyectos o de escenario virtual dentro del aula con una buena señal...hay unas conferencias maravillosas”.

PXAH008: “Fundamentalmente la computadora...la conectividad, pues, estas plataformas, con las que nos comunicamos con los demás, como las de Zoom, o Meet, bueno, que en la universidad uso más la de Meet”.

Las bibliotecas digitales, repositorios y los recursos electrónicos son también fundamentales en este contexto. El acceso a repositorios electrónicos y bases de datos permite a los estudiantes consultar una amplia variedad de materiales académicos, desde libros y artículos hasta videos y podcasts. Este acceso a recursos digitales facilita la búsqueda de información relevante y actualizada, lo cual es crucial para el desarrollo de proyectos de investigación.

PTCH007: “La biblioteca digital es clave, y el que profesor esté ahí monitoreando y dando seguimiento a lo que hacen, también es muy importante, las aplicaciones como estas para poder controlar lo que son las citas, las referencias, e incluso ahí mismo estar viendo ejemplos de las matrices”.

PXAH009: “La computadora y el internet...son la llave, son la puerta a todos los repositorios electrónicos que pueden consultar”.

PTCM001: “La biblioteca digital es fundamental, tienen que buscar...de tu tema, cero libros. Busca una noticia en un periódico, busca una página de Facebook, a ver si encuentras sobre ese problema...Busca un podcast de esto, búscalo...Oiga, es que yo veo una película que no sé qué. ¿Te gusta Netflix? Revisa una serie...Y te sirve para problematizar, eso te sirve para problematizar”.

El uso de software especializado para el procesamiento y análisis de datos es otro aspecto clave mencionado por los docentes, herramientas como SPSS, Atlas. Ti y Excel son indispensables para la organización y análisis de información cualitativa y cuantitativa. Estas

aplicaciones no solo facilitan el manejo de grandes volúmenes de datos, sino que también permiten a los estudiantes desarrollar habilidades técnicas esenciales para la investigación.

PTCM004: “El procesamiento de datos es con un software...les dimos una clase de Atlas-ti a los alumnos de Fundamentos. Pero para esto, pues invité a un estudiante de doctorado para que les platicara cómo lo utilizó...los programas de software, de SPSS, Excel”.

PTCH005: “Los softwares especializados, Excel, cualitativo, pues tenemos el Atlas. Ti”.

PXAH009: “Word e incluso Excel para ordenar la información. Yo de forma muy sencilla les pido que hagan fichas electrónicas, les explico la diferencia entre un fichero electrónico y una ficha tradicional...Ya después en un segundo momento, pues herramientas como CmapTools para organizar la información, para hacer mapas mentales. Y en caso de la estadística, yo ocupo Excel”.

En cuanto a las presentaciones y guías digitales, los docentes destacan el uso de herramientas como PowerPoint y documentos PDF para estructurar y presentar contenidos de manera clara y accesible. Estos recursos permiten a los estudiantes revisar y comprender mejor los conceptos metodológicos y teóricos necesarios para sus investigaciones.

PTCH007: “Se usan presentaciones, se usan, yo por ejemplo para ver la parte que tiene que ver con casos retomo siempre muchos resúmenes de artículos reales”.

PTCH005: “Esta guía que desarrollé, es un objeto virtual de aprendizaje, porque así lo llaman las teorías hoy, pero pues antes era PowerPoint, con ideas básicas o un manual o una guía, y ahora ya es un OVA, ¿no?, porque es un artefacto que usa, que materializado sirve de apoyo para que los estudiantes aprendan desarrollo de proyectos de investigación”.

La integración de equipamiento físico y tecnológico, así como de herramientas digitales en la formación para la investigación educativa, no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también amplía las posibilidades de innovación pedagógica. Esta combinación de recursos tradicionales y modernos facilita un entorno de enseñanza más dinámico y accesible, no solo respondiendo a las demandas contemporáneas de la educación superior, sino también preparando a los estudiantes para un mundo en constante evolución tecnológica y académica.

8.4.5 Proceso de evaluación en la formación para la investigación educativa

El proceso de evaluación en la formación para la investigación educativa se fundamenta en la idea de acompañar y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de habilidades investigativas, más que en medirlo. Este enfoque considera la evaluación como una herramienta para identificar necesidades, proporcionar retroalimentación constructiva y adaptar la enseñanza a las particularidades de los futuros profesionistas de la educación.

De acuerdo con la mayoría de los testimonios de los docentes, la evaluación formativa se presenta como una estrategia central enfatizando la importancia de evaluar a los estudiantes de manera continua y adaptativa. Este enfoque permite identificar y apoyar las áreas de mejora de cada estudiante a medida que avanzan en su aprendizaje, caracterizándose por proporcionar retroalimentación constante y detallada, y adaptarse a las necesidades individuales.

PTCH007: “Esta parte de dar seguimiento en todos los niveles de metodología es indispensable. Dejar a los alumnos solos hacer su investigación, es como que de alguna manera, tenemos que estar resignados al fracaso porque no lo va a lograr. O sea, más bien tiene uno que estar como ayudando. Si no ayudas o no los apoyas no va a salir”.

PXAH008: “Lo que hago es tratar de activar todos mis sentidos para tratar de aprender a cada uno de mis alumnos, entender cómo están aprendiendo cada uno de ellos y a partir de ahí yo tomo decisiones, decisiones diferenciadas...Entonces, estoy observando cuáles son las condicionantes que tienen los sujetos para avanzar uno en su proceso de investigación”.

La retroalimentación es un componente esencial del proceso de evaluación, proporcionando a los estudiantes información valiosa sobre su desempeño y áreas de mejora. Los docentes enfatizan la necesidad de dar retroalimentación específica y constructiva, que no solo señale errores, sino que también guíe a los estudiantes en cómo mejorar. Este proceso de retroalimentación se ve como una oportunidad para el crecimiento continuo y el perfeccionamiento de habilidades de investigación.

PTCM001: “¿O sea que no va a calificar si lo hicimos bien o mal? no, no puedo calificar eso. ¿Por qué? Porque estás aprendiendo. ¿Ya has hecho una tesis? No. ¿Cuántos planteamientos del problema has hecho? No, pues no, no ninguno. Entonces, ¿yo cómo puedo calificarte si estás bien o estás mal? Estás aprendiendo. Yo lo que sí puedo hacer es decirte qué te falta para que eso sea un planteamiento del problema”.

PTCH005: “Se les da el feedback...se les da la retroalimentación a ellos, para que vayan aprendiendo, ¿no?, entonces, son esas recomendaciones, asegurarse todo el tiempo de qué están entendiendo ellos por las metodologías, cómo las comprenden, el ahondar material de apoyo”.

PXAH008: “Entra la retroalimentación igual, la retroalimentación como una capacidad que se desarrolla en el docente para valorar su propuesta de enseñanza y en el estudiante para valorar su propuesta de aprendizaje”.

La evaluación diagnóstica es otro componente mencionado dentro del proceso educativo, ya que permite a los docentes conocer el nivel de conocimientos previos de los estudiantes y ajustar sus estrategias de enseñanza en consecuencia. De igual forma, este tipo de evaluación ayuda para abrir un diálogo con los estudiantes y comprender sus expectativas y preferencias en el aprendizaje.

PTCH005: “Siempre hay que hacer evaluaciones previas, siempre con respecto a cada temática, o sea se hace una evaluación previa de todos los conocimientos generales...desde un inicio para saber cómo vienen de los otros docentes, abrir el diálogo con los estudiantes, abiertamente qué entienden, lo que no entiende, entonces entender esto de los muchachos, cómo les gustaría aprender, cómo les gustaría que se maneje”.

PTCH007: “Toda esa parte hay que cuidarla mucho porque a veces asumimos que ya saben leer o ya saben escribir y pues no es cierto, no saben realmente hacer un texto y entonces tiene uno que enseñarles como que desde las bases. Y eso sí hay que checarlo y verificarlo en un diagnóstico”.

En cuanto a la evaluación sumativa, los docentes la implementan al final de un periodo académico para medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se busca que esta evaluación sea una culminación del proceso formativo y no un fin en sí misma. Los docentes coinciden en la necesidad de contemplar tanto los productos finales como los avances parciales a lo largo del curso.

PTCM004: “Por producto final y pequeños productos parciales. Me centro más en el proceso. No me fijo en rúbricas de nada al principio porque es un proceso. Entonces, productos parciales, pequeñas tareas”.

PTCH005: “Tienen un proyecto a lo largo del semestre y se evalúa conforme a rúbrica, entonces si lo tiene, no lo tiene, qué le hace falta, qué no le hace falta, medio punto, nada, punto completo, y esas son las formas de evaluar”.

Los criterios de evaluación mencionados por los docentes son variados. Además de los productos finales, se consideran aspectos como la actitud, la colaboración, la participación activa y la calidad de las interacciones en el aula. Los docentes también destacan la importancia de utilizar instrumentos alineados con los objetivos curriculares.

PTCM001: “Se califica el cumplimiento de las actividades, el cumplimiento en tiempo y forma, porque acuérdense que eso es ser sistemático, y si somos sistemáticos, estamos aprendiendo metodología. Y si adquirimos herramientas metodológicas, adquirimos habilidades de investigación”.

PTCH006: “Si no está bien claro tu objetivo curricular ¿pues qué vas a evaluar? entonces me parece que una cosa va pegada con la otra. Entonces si no hay claridad en ese objetivo curricular, no va a haber claridad con lo que se intenta evaluar, ¿qué tipo de aprendizaje se quiere desarrollar en los estudiantes? o ¿qué habilidades, qué conocimientos, qué saberes, qué actitudes?”.

PTCH007: “No trato de aplicar como criterios a rajatabla para todos, sino más bien, o sea sí hay criterios generales y específicos por ejemplo para ir siguiendo los avances del artículo, pero también trato de ser como comprensivo de acuerdo a los procesos porque entiendo que no todos podemos escribir de repente al mismo ritmo”.

PTCH005: “Se evalúa la actitud del aula, la predisposición para aprender, el respeto que tienen para con sus compañeros, conmigo, para la clase, la colaboración, de hecho hay un rubro que manejo ahí, aparte de la autoevaluación, de la coevaluación, de la heteroevaluación, hay una parte que se llama participación activa colaborativa”.

Dentro de este contexto, los docentes tienen expectativas variadas sobre los productos que esperan de sus estudiantes donde demuestren tanto el progreso como la comprensión del proceso investigativo. A lo largo del semestre, se espera que los estudiantes avancen en la redacción y estructuración de sus proyectos, integrando cada vez más elementos complejos a medida que profundizan en su investigación.

PTCH005: “A lo largo del semestre siempre ellos llevan avance de sus proyectos, desde el planteamiento del problema, ellos tienen que ir entendiendo qué es cada uno de ellos, entonces...van redactando, van haciendo proyecto, porque el proyecto se desarrolla a lo largo de todo el semestre”.

PTCH006: “En esta materia de Fundamentos yo lo que les pedía ya en el tercer bloque, es que ellos construyan un protocolo de investigación...como todo ¿no? Todo proyecto, se va reestructurando, pero lo que a mí me interesaba es, cómo desarrollar un pensamiento lógico, crítico, reflexivo”.

PTCM004: “Por producto final y pequeños productos parciales. Me centro más en el proceso. No me fijo en rúbricas de nada al principio porque es un proceso”.

Además, los docentes valoran la elaboración de ensayos, resúmenes, y organizadores gráficos. Estos productos no solo ayudan a los estudiantes a organizar y sintetizar información, sino que también les permiten practicar y mejorar sus habilidades de escritura académica y científica. Los ensayos y resúmenes son evaluados como parte integral del proceso de aprendizaje y se consideran fundamentales para la formación de investigadores de alta calidad.

PTCM001: “Mapas mentales, mapas semánticos y todo, cuadros sinópticos, el resumen, o sea cosas elementales, la expresión oral, cómo tienes que exponer, todo, y empezar a como que pulir eso que tú ves que te sirve para compartirlo en la clase. A mí sí me sirvió muchísimo que mis propias estrategias de aprendizaje pudiera sistematizarlas, pensarlas para la enseñanza y promoverlas”.

PTCH005: “Los ensayos, los resúmenes, fichas, videos, tal vez que participen en algún congreso como ejemplo para todos porque no lo pueden hacer siempre, pero si lo pueden hacer al final”.

PTCH006: “Por equipos de trabajo, vayan, por ejemplo, construyendo, bueno, que se apoyen en recursos, recursos didácticos y elaboren, no sé, por ejemplo, cuadros comparativos, para decir, ¡ah mira! esas son las semejanzas, las diferencias entre, por poner un ejemplo ¿no? un paradigma y otro, hazme un cuadro, pero hazlo de forma colaborativa o en equipos”.

Los docentes también enfatizan la importancia del proceso de investigación y los productos intermedios que se generan en este. Esto incluye desde los primeros borradores y matrices de análisis hasta los reportes de lectura en diferentes formatos. Se espera que los estudiantes comprendan que detrás de un artículo finalizado hay un extenso trabajo de investigación y numerosos documentos de soporte.

PTCH007: “Las versiones previas, los borradores, las matrices de análisis, los, incluso por ejemplo a veces les puedo pedir reportes de lectura en audio o en ficha en texto, también exposiciones de otros artículos, etcétera. Todas esas, que forman parte del proceso y que ellos sepan y estén en el entendido de que esas existen”.

PXAH008: “Cuando se trata de la investigación, lo que se tiene que esperar ahí son los avances, no depende en qué etapa estamos trabajando”.

En cuanto a la aplicación de exámenes, las opiniones de los docentes están divididas. Algunos docentes consideran los exámenes una herramienta útil para la evaluación y retroalimentación continua. Estos exámenes se diseñan de manera que los estudiantes tengan la oportunidad de corregir sus errores y mejorar su comprensión a través de la retroalimentación

del profesor. En contraste, otros docentes prefieren no utilizar exámenes, argumentando que la investigación debe evaluarse a través de productos que reflejen el progreso y las habilidades adquiridas durante el proceso investigativo.

PTCM001: “Los exámenes lo mismo. Sesión de clase, pueden sacar todo lo que quieran... hoy no era el examen. Hoy era un ensayo del examen. El examen es que ya lo traigas corregido”.

PXAH008: “No me cabe todavía la idea de que les tenga que hacer un examen a los chavos”.

La evaluación de estos productos no se realiza de manera aislada. Para medir el progreso de los estudiantes, los docentes emplean principalmente dos instrumentos en las asignaturas de investigación educativa: las rúbricas y las listas de cotejo. Las rúbricas establecen criterios claros y específicos sobre las expectativas en los trabajos finales, anteproyectos y ensayos, proporcionando una guía detallada para los estudiantes. Por su parte, las listas de cotejo enumeran los requisitos esenciales que los estudiantes deben cumplir, asegurando la comprensión de las expectativas y los criterios de evaluación desde el principio.

PTCM004: “Al final les hago una rúbrica de los elementos que debe tener el anteproyecto, ya se asustan porque al principio se los enseñó, digo, miren, esta es la rúbrica de su trabajo final, y claro que se asustan. Digo, pero eso ahorita ni lo vean, lo vamos a ver al final”.

PTCH005: “En realidad son rúbricas que evalúan todo, rúbricas para evaluar ensayo, rúbricas para evaluar avances de proyecto, a veces aplico un examen, un test de conocimientos básicos de manera abierta”.

PTCH007: “Algún tipo de rubrica o lista de cotejo de requisitos esenciales, sobre todo cuando ya va a llegar, por ejemplo, el momento de la evaluación del primer parcial o así, por ejemplo, ahorita, pues puntualmente tenemos algunas actividades que entregar, entonces su portafolio, queda claro a lo largo de la clase y del periodo”.

Sin embargo, un docente argumenta que estos instrumentos de evaluación, al igual que los exámenes, siguen siendo herramientas de control y selección. Señala que, a pesar de su detallada estructuración, las rúbricas y las listas de cotejo no necesariamente reflejan una verdadera evaluación formativa, sino que perpetúan un sistema de clasificación y exclusión.

PXAH008: “El examen de cualquier tipo, el que tú me digas, el más elegante que hayas estado o que hayas conocido, sirve para seleccionar, clasificar y excluir. Para eso sirven los exámenes, o sea son el mejor elemento del dispositivo de control y si cuando quisieron poner como elegante las cosas con la rúbrica, la lista de cotejo, el portafolio de evidencias, no dejan de ser también instrumentos del dispositivo de control. Pero no son evaluación”.

La evaluación en la formación para la investigación educativa se erige como un elemento esencial para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, enfocado en el acompañamiento y mejora continua del aprendizaje. A través de evaluaciones formativas, diagnósticas y sumativas, los docentes pueden identificar áreas de mejora, adaptar sus métodos de enseñanza y proporcionar retroalimentación constante que favorece un aprendizaje reflexivo y colaborativo.

8.4.6 Estrategias para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes

Los docentes utilizan estrategias que buscan conectar de manera personal con los estudiantes, compartiendo sus propias experiencias y dificultades en la investigación. Esta estrategia permite que los estudiantes se sientan identificados y más cómodos al enfrentar los retos del aprendizaje de la metodología. Al hablarles desde la experiencia, los docentes humanizan el proceso y muestran que incluso ellos pasaron por situaciones similares. Esta identificación contribuye a desmitificar la dificultad percibida en la elaboración de actividades.

PTCM001: “Yo les voy a hablar, pero no como maestra, sino cómo aprendí investigación, lo que me funcionó, lo que no me funcionó, y ponerles situaciones en las que ellos se sientan identificados”.

PTCH007: “El que sepan que cometer errores es parte del proceso, también es importante. Pero hablarles de tu propia experiencia a lo mejor pues también podría ser o de experiencias de otros, es importante”.

El uso de recursos didácticos variados y actividades lúdicas para captar la atención de los estudiantes y hacer el aprendizaje más atractivo es otra estrategia. Los docentes mencionan el uso de cuadros comparativos, videos y juegos para explicar conceptos complejos de manera

más comprensible y entretenida. Esta variedad en los métodos de enseñanza evita la monotonía y mantiene el interés de los estudiantes, facilitando la comprensión y retención de los conceptos.

PTCM002: “Fue a través de lo lúdico, del juego y un trabajo que les llamara la atención”.

PTCM001: “¡Aviso, advertencia, advertencia! ¡Ya se vence el día de la entrega de tareas! No te pierdes la oportunidad de sacar diez. Y les pongo como mensajes, ¿no? Para hacerlo más atractivo... la exposición la llevo bonita, con cuadros. La otra clase, es decir, le cambio un poquito, que no sea siempre lo mismo”.

La motivación intrínseca es fundamental para el éxito en la enseñanza de la investigación. Los docentes buscan que los estudiantes elijan temas que les gusten y se sientan identificados con sus proyectos de investigación. Esta conexión personal con el tema de estudio incrementa el interés y el compromiso del estudiante, convirtiendo el proceso de investigación en una experiencia significativa y gratificante.

PTCM004: “Si los alumnos no están convencidos de su tema, así sea el tema más trillado, se puede convertir en un buen tema científico, pero si no están convencidos, va a ser muy difícil”.

PTCH007: “Primero que sean temas que a ellos les interesen, o sea, por ejemplo, si son semestres básicos, el que lean investigaciones de temas que les interesan es clave. O sea, es una manera cómo también de tratar de jalar un poquito hacia la motivación”.

El compromiso mutuo entre el docente y los estudiantes es esencial. Los docentes enfatizan la importancia de la responsabilidad personal, la autogestión, hacer preguntas, participar en discusiones y asumir un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Al establecer un acuerdo claro sobre las expectativas y responsabilidades, los estudiantes se sienten más motivados a cumplir con sus tareas y participar activamente en clase.

PXAH008: “El mismo compromiso que ellos notan en uno, los convoca...no soy un maestro que los controle con la lista...Entonces, lo que si hago es que por ejemplo si noto que algunos alumnos, se empiezan a distraer, no hacen los trabajos, o faltan, en cualquier ocasión me acerco con ellos y platico personalmente, para ver que está sucediendo y como les puedo auxiliar”.

PXAH009: “Yo creo que ese es un proceso continuo que el docente tiene que venir trabajando, a veces, yo creo que ya en el nivel de licenciatura mucho de ese compromiso tiene que ver con el alumno, o sea, finalmente ellos tienen una razón por la cual están aquí”.

PXAM010: “La participación, el preguntar y el compromiso, platicar con ellos constantemente. Que de ti depende, tú eres el que aprende, no soy yo. Acuérdate que el aprendizaje está centrado en ti como alumno”.

En conjunto, estas estrategias pedagógicas demuestran una comprensión profunda de las dinámicas complejas del aprendizaje y la motivación en contextos educativos que buscan incentivar el desarrollo de habilidades investigativas, pero que también contribuyen a la educación superior en general.

8.5 Los valores éticos y profesionales en la práctica de la investigación educativa

De acuerdo con Chirino-Ramos (2012), los valores se entienden como principios normativos y morales con una significación social positiva, manifestándose en la conciencia moral tanto individual como social. Estos valores guían la actitud de los individuos hacia el progreso moral, el humanismo y el perfeccionamiento personal. En el ámbito educativo, los valores ético-profesionales se refieren a la importancia social de la profesión pedagógica y la actividad científico-investigativa, orientando a los individuos hacia la mejora de la educación y el desarrollo profesional. Estos valores son esenciales en la práctica docente en la enseñanza de la investigación educativa, así como en la aplicación y generación del conocimiento de los profesionales de las Ciencias de la Educación.

8.5.1 Promoción de los valores en la enseñanza de la investigación educativa

La transmisión de valores en el ámbito de la investigación educativa es crucial para la formación integral de los estudiantes universitarios. Los docentes juegan un papel fundamental en inculcar estos valores, que no solo guían el comportamiento ético y profesional de los estudiantes, sino que también refuerzan su compromiso con la ciencia y la sociedad.

Para ello, destacan la importancia de inculcar en sus estudiantes un amor profundo por la ciencia y un fuerte compromiso ético en la investigación. Este compromiso no solo abarca el

respeto y la dedicación hacia su propia disciplina, sino también un reconocimiento de la ciencia como una herramienta fundamental para el progreso y la transformación social. Los docentes destacan la necesidad de que los estudiantes se vean a sí mismos como agentes de cambio social, comprometidos con la honestidad académica y la ética profesional en todos los aspectos de su labor investigativa.

PTCM001: “Algo que yo siempre les digo, que tienen que estar enamorados de la ciencia y de la ciencia en general, no solo de tu disciplina. La ciencia en sí misma es bella, ¿por qué? Porque te resuelve problemas, porque te permite ver un mundo futuro. O sea, sin ciencia no tenemos futuro”.

PTCM004: “La ética en la investigación está presente en todo...Ética de publicación, de respeto, de no publicar plagios, de no utilizar personas para favorecerte a ti mismo sin que ellas tengan conocimiento de esto”.

PTCH006: “Que tengan ética en cuanto a, qué publica... que desarrollen al menos una ética ¿no? una ética de la investigación y que no sean conductas no éticas”.

La honestidad se resalta como un valor crucial en la investigación educativa. Los docentes insisten en la importancia de ser transparentes y responsables con el trabajo académico, evitando el plagio y reconociendo el trabajo de otras personas. Esta honestidad no solo se refiere a la integridad en la publicación, sino también a la responsabilidad en la retribución social del conocimiento y en el respeto por los participantes de la investigación.

PTCM002: “Pues la más importante es la honestidad, decir, miren, yo sinceramente el tema del SNI lo estoy abordando hasta ahorita después de 20 años de estar en la institución porque yo no me he querido colgar de los trabajos de los alumnos para yo ser investigadora, o sea, yo lo que hago es, me gusta hacer lo que a mí me gusta”.

PTCM004: “Desde simplemente acercarse y la intención con la que te acercas a los objetos, debes de ser claro, transparente, retribuir socialmente, devolver el conocimiento, transformar al contexto en el que te estás acercando”.

PTCH006: “Tú no les puedes pedir a un estudiante que cite cuando no le enseñas a citar correctamente la fuente...para evitar entonces lo que se conoce como plagio. Entonces lógicamente ahí lo que les estás enseñando, pues son valores, como por ejemplo, pues que sean responsables con lo que hacen, lo que construyen, que sean este por ejemplo honestos con su pensamiento”.

Los docentes también subrayan la importancia de fomentar la reflexión ética y la sensibilidad hacia los problemas sociales. Mediante la revisión de casos promueven una

conciencia crítica en sus estudiantes, instándolos a comportarse éticamente en sus prácticas investigativas. Esta reflexión ética es fundamental para desarrollar una investigación responsable y comprometida con la justicia y la empatía.

PTCH005: “Si se recapacitan junto con ellos de casos que se ven en la vida diaria... revisamos la ética de la investigación...cómo debe comportarse [el investigador], sus valores, el respeto por los investigados”.

PTCH007: “Al hacer investigación estamos construyendo conocimiento y estamos aprendiendo...investigar significa que quien está investigando está aprendiendo, se está madurando profesionalmente, está consolidando competencias propias... trato siempre como de hacer consciente a los alumnos de que las tareas no son sencillas al investigar, pero son muy enriquecedoras”.

PTCM001: “Si no nos visualizamos así como agentes de cambio social, yo creo que no podemos decir que somos científicos. Entonces, esa parte también, de que se vean que no somos de Ciencias de la Educación. Yo no soy científica en Ciencias de la Educación solamente, ella no es solamente psicóloga, él no es solamente sociólogo, él no solamente es pedagogo. Somos científicos en ciencias sociales y humanidades. Por lo tanto, si tú lo miras así, el impacto es mayor, ¿no? Como que te llega el peso de decir, ¡ah caray, yo tengo que hacer más!”.

Los valores universales como la justicia, la empatía, el compromiso y la responsabilidad son recurrentemente mencionados por los docentes como fundamentales en la formación de los estudiantes. Estos valores son aplicables no solo en la investigación, sino en todos los aspectos de la vida profesional y personal de los estudiantes. Los docentes resaltan la importancia de incorporar estos valores en la práctica diaria y de promover una conducta ética en todas las dimensiones del quehacer académico.

PXAH003: “Los valores que busco compartir o fomentar con los alumnos son la justicia, la empatía, el compromiso y la responsabilidad”.

PXAH009: “Yo siempre hablo de términos generales de valores, no solamente para la investigación. Incluso siempre en mi asignatura, la empiezo revisando los valores institucionales...y cómo el alumno los debe de poner en práctica. Les hablo, por ejemplo, de la deontología, de los valores profesionales...ser respetuoso con las ideas de los demás, el ser honesto con lo que sabes, con lo que no sabes”.

PXAH008: “Cuando tú haces investigación, practicas valores como la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, la honestidad”.

Los docentes buscan transmitir una serie de valores esenciales a sus estudiantes en el ámbito de la investigación educativa. Al enfatizar estos principios, los docentes no solo buscan

formar profesionistas e investigadores competentes, sino también ciudadanos comprometidos y responsables con un fuerte sentido ético y profesional.

8.5.2 Principios de valor que guían los procesos de formación para la investigación educativa

En el ámbito educativo, los principios de valor que guían los procesos formativos de los estudiantes de licenciatura, según los docentes entrevistados, se centran en la ética, la honestidad, y el respeto. La ética en la investigación es fundamental, y los docentes enfatizan que esta debe realizarse con respeto y responsabilidad, destacando que su propósito es mejorar problemas sociales o académicos. Además, los estudiantes deben ser conscientes de la importancia de tratar la información y a las personas involucradas con el mayor cuidado y dignidad, reconociendo sus contribuciones. Este compromiso ético se extiende a la honestidad en la presentación de resultados y el respeto por el trabajo y las experiencias de los demás.

PTCM001: “La investigación es necesaria, es valiosa, se tiene que hacer con respeto y tú te tienes que involucrar con lo que sabes...el respeto por el trabajo con los otros... cuando van a trabajar en contextos reales, sean muy cuidadosos con la información que les dan las otras personas, con lo que les dicen y sobre todo con quienes trabajan”.

PTCH007: “El respeto de los derechos de autor para hacer citas y referencias...generar estrategias adecuadas para la comprensión lectora y entender que comprensión lectora en textos científicos no es lo mismo que leer literatura”.

La tolerancia y la capacidad de trabajar colaborativamente también son valores destacados, fomentando el respeto por la diversidad de opiniones y experiencias. Estos principios, como la equidad, el respeto por la diversidad y el compromiso con la excelencia académica, son transmitidos de manera implícita y explícita en el proceso educativo, esperando que los estudiantes los internalicen y practiquen a lo largo de su formación y carrera profesional.

PTCM002: “La ética, la honestidad, la tolerancia, si nos vamos a instituciones, pues podríamos señalar los pilares de la UNESCO con Delors. Eso es lo que trata uno de transmitir en materia de competencias y los valores institucionales”.

PXAM010: “Los principios universitarios, la responsabilidad número uno, la tolerancia, el que seas, compartirlo con los demás. Si no hay estos principios ni como estudiante, ni como alumno, ni como investigador, yo pienso que todos los valores son super necesarios en este sentido”.

Así mismo, describen el reconocimiento y valoración de las personas involucradas en el proceso de investigación, lo que implica entender que no son datos o números, sino individuos con experiencias y expectativas. La reciprocidad y el agradecimiento son esenciales en este contexto, ya que los participantes confían en los investigadores y esperan que sus contribuciones ayuden a resolver problemas significativos. Este enfoque humanista (Hernández, 2007) refuerza la idea de que la investigación debe realizarse con un profundo sentido de responsabilidad y ética hacia quienes forman parte del proceso.

PTCM001: “Tienes que pensar que eso que tú presentas en la investigación no la ganas solo. Es gracias a esa gente y esa gente te da eso, ¿por qué? Porque está esperando algo de ti, está esperando que tú resuelvas un problema. Entonces el regresar y dar las gracias a la gente y que tengas presente que no es un sujeto, es una persona. No es un número de cuestionario, es una opinión de alguien que confió en eso que estás preguntando”.

PXAH008: “Trabajamos con seres humanos, no trabajamos con cosas, entonces lo más importante de la generación de conocimiento en este ámbito, tiene que ser el sujeto mismo”.

Respecto a los procesos de enseñanza, la empatía y la reciprocidad en la relación docente-estudiante son principios fundamentales para crear un ambiente donde se respete y valore la voz de los estudiantes, mostrando un respeto mutuo que fortalece la dinámica educativa. Este enfoque permite a los estudiantes sentirse escuchados y apreciados, fomentando un compromiso más profundo con su aprendizaje y con los valores éticos inherentes a la investigación.

PTCH005: “Son jóvenes, son chicos, pero que necesitan ser respetados en todo momento, porque son seres pequeños, que van creciendo de alguna forma y debemos de ser empáticos, respetuosos, tolerantes”.

PTCM001: “Entonces les digo, las clases son sagradas chicos, porque este proceso de formación no lo van a tener otra vez”.

PTCM004: “El principio de la verdad, de la transparencia y del trabajo. Y de la empatía”.

Otro aspecto clave es la coherencia entre los principios enseñados y la conducta del docente, liderar con el ejemplo, demostrando a través de sus acciones diarias los valores de honestidad, responsabilidad y puntualidad. Este modelo de comportamiento no solo refuerza la enseñanza teórica, sino que también ofrece a los estudiantes una referencia concreta de cómo estos principios se aplican en la práctica.

PTCM001: "Si yo digo que no se usa el teléfono, pues yo nunca lo uso. Si yo digo que hay que llegar puntual, pues yo siempre tengo que llegar puntual".

PXAM010: "Yo necesito ser responsable, y con el ejemplo, exigirles responsabilidad. Yo necesito ser tolerante, y con el ejemplo, exigirles tolerancia a mis alumnos. Si no lo haces con el ejemplo, no lo vas a lograr".

PTCH007: "El respeto de los derechos de autor para hacer citas y referencias...generar estrategias adecuadas para la comprensión lectora y entender que comprensión lectora en textos científicos no es lo mismo que leer literatura".

La planificación y el orden en la enseñanza son vistos como elementos cruciales para el éxito académico. Los docentes enfatizan la necesidad de una estructura clara y organizada en la planificación de las clases y en la presentación de los contenidos. Esta organización no solo facilita el aprendizaje de los estudiantes, sino que también establece un estándar de disciplina y compromiso que ellos pueden emular en su propio trabajo investigativo.

PTCM002: "Por mi disciplina, el orden, soy muy, planifico mucho, anoto así que es el orden y decirle aquí dijimos que se va a hacer esto en el primer parcial, o sea, no me cierro pero sí cumplo...compromiso".

PXAM010: "Los principios universitarios, la responsabilidad número uno, la tolerancia, el que seas, compartirlo con los demás. Si no hay estos principios ni como estudiante, ni como alumno, ni como investigador, yo pienso que todos los valores son super necesarios en este sentido".

La integridad y la responsabilidad son valores recurrentes que los docentes buscan inculcar en sus estudiantes. Estos principios son fundamentales no solo en la vida académica, sino también en la práctica profesional. La responsabilidad se extiende a aspectos como el respeto por los derechos de autor y el uso correcto de las fuentes, fomentando una cultura de integridad académica.

PTCH007: “Siempre que no es posible si tenemos la opción, todos los trabajos que se hacen incluso los verificamos a través de programas de detección de similitudes, etc. Pero no lo hago con un fin punitivo, sino más bien siempre con un fin correctivo o informativo”.

PXAH008: “Si eres respetuoso, lo mismo si eres ético, igual, entonces no, con la investigación no se define como un valor determinado. Fomentas, fortaleces los que ya tienes o rescatas algunos que a lo mejor no tienes claros”.

Así, los principios de valor que rigen los procesos de enseñanza para la formación en investigación en la licenciatura incluyen la ética, la honestidad, el respeto, la empatía, la responsabilidad y la integridad. Estos valores no solo guían la práctica docente, sino que también buscan formar profesionales comprometidos y capaces de contribuir positivamente a su campo de estudio y a la sociedad en general. Los docentes, a través de su ejemplo y sus prácticas pedagógicas, buscan inculcar en los estudiantes una comprensión profunda y práctica de estos principios, asegurando que sean internalizados y aplicados en su futuro profesional (Sánchez, 2014).

8.6 La reflexión como parte de la práctica de docentes universitarios

La práctica reflexiva, según Schön (1983), es esencial para un aprendizaje continuo y basado en la experiencia. En el contexto de la investigación educativa, se vuelve crucial no solo para los estudiantes, sino también para los docentes. El papel reflexivo del docente es fundamental para identificar y abordar las áreas de mejora al adoptar una postura crítica y colaborativa. Las recomendaciones de los docentes sobre la mejora de la práctica docente y las sugerencias para favorecer la formación en investigación educativa revelan una convergencia en la necesidad de transformar las estrategias y procesos efectuados hasta el momento.

8.6.1 Recomendaciones para la mejora de la práctica docente

La enseñanza de la investigación educativa es fundamental para los procesos involucrados en la formación estudiantil. No obstante, los docentes enfrentan diversos desafíos como se ha descrito con anterioridad. En respuesta a ello, han identificado algunas recomendaciones para mejorar la práctica docente en estas asignaturas, abarcando desde aspectos pedagógicos y actitudinales hasta condiciones estructurales y contextuales. Estas recomendaciones no solo pretenden mejorar la comprensión y aplicación de la metodología por parte de los estudiantes, sino también promover un ambiente educativo más colaborativo, motivador y adaptado a sus necesidades individuales.

Una recomendación recurrente entre los docentes es la importancia de cambiar la actitud hacia la enseñanza de la investigación. Es fundamental evitar la percepción de que solo los profesores poseen el conocimiento absoluto, ya que esto puede intimidar a los estudiantes y hacerlos sentir inferiores. De igual forma, en lugar de enfocarse inicialmente en textos complejos sobre metodología de la investigación, los profesores deberían resaltar la relevancia de la investigación, sus experiencias y cómo esta ha beneficiado sus propias carreras, fomentando un interés genuino en los estudiantes.

PTCM001: “El no creer que nosotros como profesores somos los únicos que sabemos metodología. Porque creo que les vendemos esa idea, ¿no? Y eso asusta a los jóvenes...Entonces, esa idea de decirle, a ver, empecemos por los libros de metodología y córrele con Sampieri...Eso es lo que yo diría, quítelo, profesor. Mejor empiece usted, usted diciendo, ¿por qué es relevante la investigación? ¿Para qué le sirvió a usted como profesor? ¿Para qué le va a servir a los jóvenes? O sea, como que esa parte primero de encontrarle un sentido y eliminar los libros”.

PTCH007: “En el caso de los investigadores, siento que tengamos tiempo ¿no? porque ya tenemos la experiencia y tenemos los conocimientos etcétera, pero tener tiempo y creo que también la otra es que, seamos lo suficiente humildes como para trabajar con los alumnos. O sea que aprovechemos a los alumnos para trabajar de manera colaborativa con ellos. Entonces abrir las puertas, las puertas a los alumnos e involucrarnos en investigaciones creo que es parte”.

PXAH008: “Tratémonos como seres humanos, los maestros tenemos que bajarnos de nuestra vitrina, dejar de creer que somos los maestros, que nadie nos puede tocar, que nadie nos puede preguntar, que nadie nos puede cuestionar y esa actitud implica también, que asumamos que no lo sabes todo, como docente. No habemos ningún maestro que sepa todo, ni ninguno que esté obligado a saber todas las cosas del mundo”.

Otra recomendación clave es la necesidad de revisar la carga de trabajo asignada, pedir una gran cantidad de trabajos escritos que no se revisan adecuadamente puede ser contraproducente para el proceso de aprendizaje y la motivación de los estudiantes. En lugar de esto, es más efectivo dedicar tiempo en clase a las actividades prácticas y proporcionar retroalimentación inmediata, lo que ayuda a los estudiantes a mejorar sus diferentes habilidades.

PTCM002: “Que leas mucho a tu estudiante, la lectura del estudiante, porque es un respeto al trabajo”.

PTCM001: “No pedir trabajos que no van a revisar. Se asocia en metodología a cantidad de hojas escritas que el profesor nunca lee. No tiene sentido. Es más importante que se ponga a escribir y a redactar en el salón para que tú le orientes y le digas qué le falta en la redacción”.

PTCH005: “Ser constantes con los proyectos de los muchachos, revisárselos a fondo, revisar avances, quién se está quedando, estar siempre vigentes, porque si un proyecto no se revisa a lo largo del tiempo, pues se va para abajo,”.

Los docentes enfatizan la necesidad de una enseñanza integral que combine teoría y práctica, y que considere las necesidades individuales de los estudiantes. Es esencial realizar evaluaciones previas para conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes y ajustar la enseñanza en consecuencia. Esto permite que los docentes identifiquen los vacíos y bloqueos, tanto académicos como emocionales, que los estudiantes puedan tener hacia la investigación.

PTCM004: “Que pueda adecuarlo al nivel de licenciatura, identificando los vacíos que traen y los bloqueos que traen, tanto académicos como emocionales, para hacer investigación, porque resulta que cuando llegan al séptimo semestre la odian, ya no quieren saber nada”.

PTCH005: “Siempre hay que hacer evaluaciones previas, siempre con respecto a cada temática...¿qué saben al respecto? ...tenemos que hacer una evaluación siempre, desde un inicio para saber cómo vienen de los otros docentes, abrir el diálogo con los estudiantes, abiertamente qué entienden, lo que no entienden... entonces entender esto de los muchachos, cómo les gustaría aprender, cómo les gustaría que se maneje”.

PXAM010: “Compromiso de nosotros los maestros, que realmente cuando le estamos enseñando, veamos válidos su trabajo y lo revisemos, y nos interesemos, y les digamos, mira, aquí te apoyo en esto, corrígele acá. Cuando ellos ven que les revisas, dicen, lo hago bien”.

Además, se recomienda fomentar un ambiente de respeto y diálogo abierto, donde los estudiantes se sientan valorados y comprendidos. Respetar las diferencias individuales es crucial, ya que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Los docentes deben ser

sensibles a estas diferencias y adaptar sus estrategias de enseñanza en consecuencia. Esto también implica un trato humano y respetuoso, reconociendo que los estudiantes son seres humanos con sus propias perspectivas y necesidades.

PTCH005: “Respetar a los alumnos...saber diferenciar estrategias, técnicas de diferenciación, que es ver las diferencias que no todos aprenden igual, entonces algunos con diferentes características modos de aprender, y se deben de considerar, entonces hay que tener cuidado en el trato, hay alumnos que son muy alejados, y que no se acercan al docente y les cuesta trabajo, entonces hay que acercarse con ellos para darles más seguridad, acercarlos”.

PXAH008: “Tienes que ser más humano, y la otra tienes que saber que los que están allá, también son seres humanos ¿no? y no los puedes tratar como si fueran cosas, como si fueran sacos llenos de cemento, no lo son. Entonces yo creo que cuando nosotros comprendamos, que somos un equipo, y que trabajamos juntos, y que podemos aprender de unos de otros, pero con este sentido humano, la posibilidad de aprender metodología de la investigación, hacer investigación, o producir conocimiento, creo que puede cambiar”.

Para mejorar la práctica docente en investigación educativa, es fundamental que las asignaturas sean impartidas por profesores con experiencia en investigación. Los docentes con un perfil investigador no solo pueden proporcionar conocimientos teóricos, sino también compartir experiencias prácticas y guiar a los estudiantes en la realización de sus propios proyectos de investigación. La experiencia en el campo permite a los docentes abordar problemas educativos reales y ofrecer soluciones basadas en la práctica, lo cual enriquece el aprendizaje de los estudiantes.

PTCM004: “Pues que realmente estas asignaturas las impartieran profesores que tengan el perfil en investigación, y que no vean a la investigación como algo, como que algo rígido, o sea la investigación es cotidiana, la tienen que hacer sencilla”.

PTCH007: “Una de las cosas que puede faltar es el hecho de que algunos de los profesores que imparten la materia, les gusta, pero no publican. O sea, formalmente a lo mejor están inmiscuidos en la labor de... bueno tienen conocimiento más bien de la investigación pero no son formalmente investigadores. Entonces algunos profesores sobre todo por horas, que imparten esas materias, no publican y entonces si no publicas y no has tenido la experiencia de tener un artículo publicado o haber escrito un libro o algo así, pues siento que es algo que te obstaculiza”.

PXAH009: “Yo creo que sí es importante que quien imparte metodología de la investigación sí sea un investigador con experiencia, en el campo, porque tiene elementos para hablar de los problemas educativos, tiene elementos para ofrecer opciones. Digo, no es que uno no los tenga, pero creo que siempre la experiencia en ese sentido es importante y los podemos guiar por supuesto”.

Es de suma importancia fomentar la participación de los estudiantes en eventos académicos, como seminarios, congresos y foros. Estos espacios no solo amplían sus conocimientos, sino que también les permiten interactuar con otros investigadores y profesionales del campo, enriqueciendo su formación integral. Participar en estos eventos expone a los estudiantes a las últimas investigaciones y debates en el campo, lo que les ayuda a desarrollar una comprensión más profunda y actualizada de la metodología y la investigación educativa.

PTCM001: “En la pandemia presentamos un foro de los tesisistas, experiencias en investigación. ¿Qué opinan los tesisistas sobre hacer la tesis? Invitamos a los últimos chicos que se habían titulado y que había representado en pandemia, además. Participaron súper bien los chavos, bien contentos, bien animados. Estuvieron chavos de otros semestres ahí atentos. Y los principales invitados fueron los chavos que iban a hacer tesis o que tenían la inquietud de hacer tesis. A ver si se animaban, y ahí estuvieron. Y te digo, salió muy bien”.

PXAH009: “Creo que es muy importante, la participación también en los eventos académicos relacionados con la investigación, seminarios, congresos, foros, presentaciones de textos. Yo siempre he sido partidario de que los alumnos participen en esas actividades”.

PXAM010: “Crear espacios de discusión para ellos. Por ejemplo, un coloquio. Un coloquio cuando ellos terminen, por ejemplo, tenemos mañana y tarde. Está el maestro de la mañana y yo estoy en la tarde. Bien podríamos trabajar proyectos conjuntos y nuestro coloquio al final del semestre, organizarlo, buscar un espacio, tener invitados, ya de la maestría de aquí, ya del doctorado de aquí”.

Una última recomendación es la importancia de contar con condiciones adecuadas de infraestructura y recursos. La disponibilidad de herramientas tecnológicas y recursos didácticos facilita la implementación de metodologías activas y participativas, mejorando la calidad del aprendizaje. Además, es crucial que la programación de actividades extracurriculares no interfiera con la secuencia didáctica, permitiendo así una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PTCH005: “El choque con la FUL, la FINI, Semana ICSHU, o sea eso choca, pero son cosas necesarias, lo entiendo que lo tiene establecido la universidad, y deben de estar ellos presentes, si no están, ¿qué hacemos, no? ...pero a veces si nos afecta mucho esa parte”.

PTCH006: “Para mejorar la práctica necesitas tener como las condiciones, primero, las condiciones de infraestructura, esto que decíamos de lo tecnológico...Los espacios adecuados para poder impartir, ¿no? Y en todo eso, esto que yo decía...que de repente hay un evento, o sea que te corta la secuencia didáctica, curricular, etcétera, ese tipo de cosas que de repente, pues

yo ¿quién sabe cómo le hacía? Pero, y aun así no llegaba a cumplir algunos temas por eso precisamente, y eso también te frustra. El que dices, hijole, es que no pude, a ver, yo había planeado dar -estoy inventando ¿no?, un tema. Pero como vino la FUL, ya tuve que ajustar, entonces ya no puedo dar, aparte porque son tres horas a la semana, o sea no los veo todos los días, entonces ese tipo de situaciones, o sea, bueno, en mi caso, sí me llegó a frustrar”.

De acuerdo con María Ibarrola (1989, citada en Moreno, 2005), la investigación se aprende en la práctica, pero también en un contexto colaborativo y con las condiciones adecuadas. Esto implica que los estudiantes deben tener acceso no solo a espacios físicos adecuados y tecnologías pertinentes, sino también a un entorno estructurado que facilite la continuidad didáctica. La interrupción de la secuencia educativa puede frustrar tanto a docentes como a estudiantes, afectando negativamente el proceso didáctico del que habla Campos (2021).

8.6.2 Sugerencias para favorecer la formación para la investigación educativa

La evolución de la educación superior exige una adaptación constante de las estrategias empleadas. En el contexto de la investigación educativa, las sugerencias emergentes de los docentes revelan la necesidad de renovaciones significativas en la estructura y metodología de los programas académicos. Este análisis examina las propuestas presentadas por los docentes para mejorar la formación en investigación educativa, destacando cómo cada sugerencia podría contribuir a una formación más efectiva y adaptada a las demandas actuales del campo.

Una recomendación es la revisión y adaptación del rol del tutor, especialmente en el último año de la carrera. Según un docente, “en el último año, el rol del tutor debe ser más bien de orientador hacia la parte final de la carrera...Es fundamental hacer un diagnóstico de las habilidades desarrolladas y las que aún faltan” (PTCM001). La sugerencia apunta a que el tutor se convierta en un facilitador del desarrollo de competencias, en lugar de un supervisor académico rutinario.

Se recomienda la creación de un mapa curricular que integre la investigación de manera transversal a lo largo del programa. Un docente propone que la investigación se aborde a través de proyectos que incluyan desde el aula hasta la comunidad: "Un mapa curricular integral donde la investigación sea transversal, y que se realice a través de proyectos comunitarios o escolares, puede ofrecer una perspectiva práctica y contextualizada de la investigación" (PTCM004). Además, se sugiere que todos los proyectos de investigación se alineen con políticas educativas específicas, como los PRONACES, para asegurar su relevancia y coherencia (PTCM002).

También se sugiere que las actividades relacionadas con la formación investigativa reciban el reconocimiento adecuado dentro de los eventos académicos, "a veces las mismas autoridades no les dan la relevancia que deberían. A veces por ser licenciatura no tienen mucho valor, como si eso no importara tanto" (PTCM001). Esta recomendación apunta a asegurar que las actividades y procesos de formación tengan el reconocimiento y la relevancia que merecen, fomentando así una mayor participación y valorización de los estudiantes.

Respecto a la posibilidad de un rediseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se plantea lo siguiente. En primera instancia, mejorar la conexión entre la investigación y las comunidades educativas, sugiriendo que los estudiantes participen activamente en los contextos educativos y comunitarios abordando problemas locales "para apoyar y transformar la realidad educativa" (PTCH007). Además, se propone fortalecer las prácticas y las intervenciones en campo para lograr un impacto significativo en las instituciones educativas. Esta recomendación busca asegurar que la investigación tenga aplicaciones prácticas y beneficiosas en el entorno local.

La renovación de la secuencialidad y gradualidad del plan de estudios es otra sugerencia clave. Esta propuesta busca garantizar un desarrollo ordenado y continuo de las competencias investigativas a lo largo del programa académico. Además de fortalecer las opciones de titulación que fomenten la investigación, al respecto, un docente señala "volver a incorporar en las

propuestas de titulación los trabajos de tesis y la publicación en revistas es una buena decisión para motivar a los alumnos a participar en la investigación" (PXA009).

Sin embargo, también se enfrenta un desafío, "la cuestión es que como tampoco hemos trabajado en metodologías muy específicas para cada una de ellas [modalidades de titulación], son pocos los profesores que quieren titular, menos se involucran en titular por otras modalidades" (PTCM001). Esta recomendación busca estimular la participación estudiantil en la investigación y asegurar que el currículo esté alineado con las expectativas profesionales.

Capítulo IX. Conclusiones y reflexiones finales sobre la formación para la investigación educativa

A lo largo de las páginas precedentes, se ha perseguido un objetivo central: analizar la normatividad curricular institucional y las perspectivas de académicos universitarios, con el fin de comprender tanto los procesos como las prácticas docentes en la formación para la investigación educativa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Para el logro de este, se implementó una estrategia metodológica cualitativa-interpretativa que incluyó una contextualización en el ámbito disciplinar de las Ciencias de la Educación, así como del análisis de contenido y de los testimonios de académicos universitarios.

Como resultado de lo anterior, en este capítulo se presenta un conjunto de reflexiones y recomendaciones agrupadas en seis secciones. La primera de ellas aborda una síntesis de los aportes teóricos respecto a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura y la práctica docente universitaria. La segunda sección hace referencia a los aportes en los debates académicos existentes dentro del campo de las Ciencias de la Educación. La tercera sección, examina la normatividad curricular institucional actual, identificando su impacto en la formación para la investigación educativa de los estudiantes y la labor docente.

En la cuarta sección se realiza un resumen de los hallazgos más representativos de las perspectivas de los docentes universitarios respecto a su práctica, como mediación en la formación estudiantil. La quinta sección presenta las aportaciones metodológicas de la estrategia empleada en este estudio, discutiendo las innovaciones y las contribuciones al conocimiento existente, para el análisis del objeto en cuestión. Finalmente, la sexta sección explora nuevas rutas de investigación, sugiriendo líneas futuras de indagación que podrían profundizar y ampliar la comprensión de la formación para la investigación educativa, abriendo paso a investigaciones subsecuentes que continúen enriqueciendo este campo de estudio.

Sobre los aportes teóricos y conceptuales

En un contexto donde el conocimiento se vuelve obsoleto con rapidez y la información está en constante cambio (Bauman, 2017), la investigación educativa emerge como un pilar esencial para la adaptación y el progreso. La necesidad de mantenernos actualizados y de abordar problemas emergentes hace que la investigación no solo sea crucial para el avance del conocimiento, sino también para el bienestar social. Este dinamismo de la información subraya la importancia de una formación que no se limite a la transmisión de conocimientos teóricos, sino que se enfoque en el desarrollo integral de habilidades críticas y aplicadas en diversas situaciones.

Así mismo, la formación para la investigación educativa debe ser concebida como un proceso continuo, intencional, evolutivo y mediado, que se fundamenta en la aplicación práctica y la interacción con otras personas. Esto requiere un enfoque sistemático que permita a los estudiantes adquirir competencias investigativas mediante experiencias reales y proyectos activos. Las universidades, por lo tanto, deben integrar la investigación como un eje central en sus currículos, promoviendo la participación de los estudiantes en diferentes actividades que reflejen este aspecto. Este enfoque fomenta la capacidad de los futuros profesionales para enfrentar los retos contemporáneos del ámbito educativo y contribuir al desarrollo del conocimiento.

La práctica docente, por su parte, se configura como una profesión multidimensional que demanda no solo un sólido conocimiento disciplinar, sino también habilidades pedagógicas y un compromiso continuo con la formación integral de los estudiantes. En la educación superior, la docencia no es simplemente una tarea basada en el sentido común, sino una profesión que requiere reflexión constante, adaptación a las demandas sociales y tecnológicas, e innovación en las estrategias didácticas. La profesionalización de la docencia debe estar respaldada por un

sólido apoyo institucional que facilite el desarrollo profesional continuo y los recursos necesarios para enfrentar su labor.

Para una formación adecuada, es crucial adoptar un enfoque que combine teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes no solo entender los principios investigativos, sino también aplicarlos. La habilidad para enseñar investigación no debe confundirse con la competencia investigativa en sí; ambas requieren conjuntos distintos de competencias. La enseñanza de la investigación debe integrar estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje, la colaboración activa y la reflexión, adaptadas a las especificidades de cada disciplina. En última instancia, la formación para la investigación educativa debe ser vista como un proceso de maduración continua, que va más allá de la capacitación técnica para cultivar habilidades cognitivas y actitudinales esenciales para el éxito académico y profesional.

Sobre el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación

La formación para la investigación, núcleo de las Ciencias de la Educación, no es solo un requisito académico, sino una base multirreferencial y pluridisciplinaria que dota a los profesionales de la educación de herramientas esenciales para abordar la complejidad inherente de los fenómenos educativos con propuestas fundamentadas e innovadoras. Además, les permite adaptarse a las cambiantes necesidades y enriquecer la práctica educativa, contribuyendo a la evolución constante de las Ciencias de la Educación.

En México, el campo de las Ciencias de la Educación ha visto una expansión y diversificación notables en la oferta educativa, tanto en el sector público como en el privado. Sin embargo, persisten desafíos significativos en términos de calidad y acreditación. La falta de diferenciación clara entre pedagogía y Ciencias de la Educación, como señalan Filloux (2016) y Ferry (1997), se refleja en la práctica profesional y en los programas formativos. La

predominancia de instituciones privadas, con su inclinación hacia enfoques profesionalizantes, contrasta con la orientación investigativa de las públicas, creando una disparidad en la preparación de los egresados. A pesar de la proliferación de programas, la acreditación de calidad sigue siendo escasa, con solo un pequeño porcentaje de programas certificados por organismos reconocidos, lo que subraya la necesidad de un esfuerzo continuo hacia la excelencia académica.

Al respecto, las Ciencias de la Educación a nivel nacional deben avanzar hacia una mayor integración y fortalecimiento de sus bases epistemológicas, asegurando que la formación responda a las demandas contemporáneas y contribuya al desarrollo educativo del país. Reconocer la pluralidad y flexibilidad epistemológica es fundamental para avanzar en la investigación y práctica educativa, subrayando la importancia de un enfoque integrador que respete la diversidad de perspectivas y metodologías involucradas.

En el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), es fundamental que la comunidad educativa de Ciencias de la Educación —incluyendo docentes, estudiantes y coordinadores— participe en un diálogo constructivo para alcanzar un consenso sobre la formación y el campo de acción de los profesionales egresados. Además, es esencial distinguir claramente los enfoques y objetivos de los distintos niveles educativos (licenciatura, maestría y doctorado) para asegurar una formación coherente y alineada con las demandas del ámbito profesional y académico, garantizando que los contenidos abordados en estos programas sean complementarios y no redundantes.

Sobre la normatividad curricular institucional

Para la promoción de la formación para la investigación educativa, esta debe integrarse como un componente transversal en el currículo. Esto requiere de un análisis y reflexión por

parte de todos los docentes del programa académico que fungirán como mediadores en dicho proceso tanto PTC y PXA, además, de una formación especializada que les permita comprender el alcance y los objetivos planteados, vinculando con los contenidos de las asignaturas impartidas y diseñando experiencias de aprendizaje que incidan de manera efectiva en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes (Moreno, 2005).

La revisión de los planes de estudio pone en evidencia la necesidad de definir con mayor claridad los perfiles docentes necesarios para impartir las asignaturas de investigación educativa. La formación de los docentes debe estar alineada con los objetivos curriculares del programa y los específicos de cada asignatura, asegurando que cuenten con la capacitación y experiencia adecuadas para cumplir con las expectativas formativas. La presencia de profesionales con conocimientos didácticos y experiencia práctica en la investigación educativa es indispensable para garantizar una enseñanza de calidad que responda a las necesidades del campo.

También se requiere renovar los reglamentos de titulación, la actual falta de congruencia entre las diferentes modalidades y los requisitos institucionales resalta la necesidad de una reforma normativa que facilite una transición fluida, apoye el desarrollo de habilidades investigativas y elimine las inconsistencias que puedan obstaculizar el avance académico y profesional de los estudiantes. Un ejemplo de ello es la modalidad de titulación por estudios de posgrado dentro de la misma universidad, donde los programas de especialidad, maestría y doctorado exigen un título de licenciatura para el ingreso a estos, lo que refleja una inconsistencia administrativa que debe ser resuelta para asegurar una alineación adecuada entre los procesos de titulación y los objetivos formativos.

Así mismo, se debe reconsiderar la presión institucional hacia la rapidez de la titulación, que a menudo prioriza la masificación sobre la calidad de la formación. Este enfoque puede ser contraproducente para el perfil de egreso de los estudiantes, ya que se enfoca en cumplir con

estándares cuantitativos de calidad en lugar de fomentar un proceso formativo profundo y reflexivo. Promover una cultura que valore el desarrollo en la formación estudiantil garantizará que los egresados no solo obtengan un título o una credencial académica, sino que también adquieran competencias sólidas y significativas en su campo disciplinar, además del área de la investigación.

Sobre los procesos y las prácticas en la formación para la investigación educativa

La formación para la investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo enfrenta una serie de desafíos que demandan una atención sistemática y profunda para su adecuada resolución. Entre las dificultades se destacan la sobrecarga de trabajo docente y la escasez de tiempo en el semestre, que impactan negativamente tanto en el proceso educativo como en la enseñanza de la investigación. Los docentes se ven obligados a gestionar múltiples responsabilidades, lo que restringe la posibilidad de proporcionar una atención individualizada y exhaustiva a los estudiantes.

La desmotivación y la falta de una preparación sólida previa de los estudiantes constituyen barreras. Debido a que muchos ingresan a la educación superior sin el interés o los conocimientos básicos necesarios para enfrentar los desafíos de la investigación educativa, lo que exige un esfuerzo adicional por parte de los docentes para involucrar a los estudiantes. Esta situación se ve exacerbada por la deficiente formación en habilidades de lectura y redacción, la cual restringe a los estudiantes para abordar y desarrollar proyectos de investigación con la profundidad requerida.

Las limitaciones institucionales, tales como la carencia de recursos apropiados y la interferencia de actividades extracurriculares en la programación académica de los docentes, dificultan la implementación efectiva de estrategias orientadas a la investigación. Además, la

ausencia de experiencias prácticas auténticas y el acceso restringido a contextos de investigación contribuyen a una formación insuficiente, que no prepara adecuadamente a los estudiantes para enfrentar los retos del ámbito profesional.

Las academias poseen el potencial de ser espacios vitales para la colaboración y el desarrollo profesional de los docentes, pero su efectividad ha sido mermada por la pandemia y las limitaciones de la modalidad virtual. La interacción directa y la cohesión del colectivo docente son elementos cruciales que requieren revitalización para que puedan cumplir su propósito. La crítica constructiva y la reflexión sobre las prácticas actuales son esenciales para avanzar hacia un modelo de academias que impacte realmente en la formación investigativa de los estudiantes y no sólo se quede en buenas intenciones.

Además, las condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos desempeñan un papel determinante en la enseñanza y la investigación educativa. A pesar de cambios estéticos, algunos avances en equipamiento y recursos digitales, tanto la esencia como la estructura educativa subyacente han permanecido en gran medida inalteradas. Es importante tener la concepción general del espacio en relación con los valores y objetivos formativos de la institución, debido a que las dimensiones físicas pueden influir en la cultura y enfoque educativo.

A través de esta investigación, se evidencia que la formación investigativa depende no solo de las estrategias empleadas y los contenidos enseñados, sino también del entorno físico e institucional que sustenta estas prácticas. Por tanto, resulta necesario reestructurar los espacios existentes para adaptarlos a lo que propone el Modelo Educativo de la UAEH, siendo más personalizados y centrados en el estudiante.

Con respecto a los académicos, la elección y continuidad en la profesión docente se ven influenciadas por una combinación de motivaciones intrínsecas y extrínsecas, las cuales podrían impactar en la formación estudiantil. Los docentes suelen optar por esta profesión debido a un interés genuino en su campo de especialización y un deseo intrínseco de contribuir al desarrollo

académico y profesional de sus estudiantes. Este interés puede estar basado en experiencias previas y en una vocación personal que se manifiesta desde etapas tempranas de su vida.

No obstante, los factores extrínsecos también desempeñan un papel crucial, tales como los requisitos institucionales y las oportunidades de desarrollo profesional que acompañan a la docencia. Estos factores al alinearse con los intereses personales, puede reforzar o disminuir el compromiso hacia la enseñanza. Además, el reconocimiento emocional y profesional, junto con la satisfacción derivada de la interacción constante con los estudiantes y de la actualización continua en sus respectivas disciplinas, actúan como motivadores para la permanencia en la profesión.

A su vez, la enseñanza de la investigación no solo se configura como una actividad académica, sino también como una fuente de desarrollo personal y profesional para los docentes, quienes experimentan una gratificación al observar el progreso y el entusiasmo de sus estudiantes, lo que les impulsa a continuar perfeccionando sus estrategias y enfoques pedagógicos. Esta interacción con los estudiantes y el compromiso con su formación refuerzan su propia pasión por la investigación y el aprendizaje continuo.

A nivel profesional, los docentes se benefician de una mayor confianza y reputación construidas a través de años de experiencia, lo cual les permite interactuar de manera más efectiva con sus estudiantes y recibir reconocimiento dentro de la comunidad académica. La formación continua y el trabajo colaborativo son aspectos que enriquecen su práctica educativa, manteniéndolos a la vanguardia del conocimiento. Además, la integración de la investigación y la enseñanza potencia el desarrollo de habilidades interpersonales y cognitivas que se traducen en una práctica docente más enriquecedora.

En última instancia, el rol del docente en la investigación educativa se define por una constante retroalimentación entre la práctica y el conocimiento, donde la experiencia acumulada se convierte en un recurso valioso para la formación de futuros profesionistas. Este proceso no solo subraya el impacto positivo en la carrera y el crecimiento personal de los docentes, sino

que también destaca la importancia de su rol en el avance de las Ciencias de la Educación, al capacitar a los estudiantes para enfrentar y contribuir a los desafíos del campo investigativo.

Las perspectivas docentes sobre el aspecto curricular revelan varios aspectos importantes. A pesar de la presencia constante de la investigación en los dos planes de estudio, la reducción en el número de asignaturas específicas y la falta de una secuencia coherente han sido percibidas como obstáculos. Los docentes señalan que esta disminución no solo restringe la profundidad y continuidad del aprendizaje, sino que también impide una integración en las demás asignaturas del currículo. Así mismo, consideran que la permanencia de los mismos docentes, aunque aporta experiencia acumulada, también evidencia una resistencia a cambios necesarios para mejorar la calidad educativa debido a factores como la influencia sindical.

Además, la desconexión entre teoría y práctica y la falta de coordinación entre asignaturas relacionadas con la investigación subrayan la necesidad de una reestructuración curricular que promueva una formación más holística. Estas opiniones indican que, para fortalecer la formación, es esencial adoptar un enfoque curricular transversal y colaborativo que involucre a todos los actores educativos, facilitando así una preparación más completa y contextualizada de los profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación.

Esto denota que dicha formación, se enriquece de manera notable de un entorno donde existe la comunicación abierta y la colaboración entre docentes, estudiantes y otros actores educativos involucrados, tanto internos como externos a la institución. Además, el uso de herramientas digitales, como el correo electrónico y aplicaciones de mensajería, facilita una interacción constante, aunque la limitación de acceso a ciertos estudiantes puede comprometer la equidad en la retroalimentación y la accesibilidad a la orientación académica necesaria en el proceso de formación.

El ambiente de confianza y la disposición para el diálogo permiten a los estudiantes expresar sus inquietudes y recibir orientación precisa, lo cual es crucial para su desarrollo investigativo. El trabajo en equipo emerge como una estrategia clave, ya que promueve tanto el

desarrollo de habilidades individuales como colaborativas. La flexibilidad en la organización de los equipos y la integración de actividades grupales no solo potencian el aprendizaje mutuo sino que también favorecen la creación de ambientes de aprendizaje, donde los estudiantes pueden avanzar en su comprensión y destreza con el apoyo de sus compañeros. La posibilidad de colaborar en proyectos y discutir temas en plenarios fortalece la capacidad de argumentación y crítica, aspectos fundamentales en la formación investigativa.

Involucrar a los estudiantes de licenciatura en eventos académicos donde las autoridades muestren igual relevancia tanto para estudiantes de posgrado como para todas las áreas académicas de la universidad proporciona una experiencia de participación activa en la investigación. Aunado a ello, la asistencia a seminarios, congresos y foros no solo amplía su horizonte académico, sino que también refuerza su conexión con el campo de estudio y les permite contribuir significativamente a la comunidad investigativa.

De igual manera, esta formación no solo fortalece el perfil profesional de los egresados, sino que también tiene implicaciones en el contexto social y en la agenda global. En primer lugar, promueve la capacidad de los estudiantes para abordar y resolver problemas en sus comunidades y en la sociedad en general. Al introducir a los estudiantes en prácticas investigativas desde la licenciatura, se les capacita para enfrentar desafíos concretos y contribuir a la creación de soluciones innovadoras que impacten positivamente en su entorno. No solo mejora las competencias profesionales de los egresados, sino que también fortalece el tejido social al fomentar una cultura de investigación.

A nivel global, tiene el potencial de alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030. A través de proyectos e intervenciones orientados a problemáticas locales que reflejan cuestiones globales, los estudiantes pueden contribuir de manera efectiva a la mejora de la calidad de vida. Sin embargo, para maximizar este impacto, es necesario superar las barreras actuales, como la falta de tiempo dedicada a la enseñanza y la difusión limitada de los resultados de investigación. La formación debe ser integral y orientada a la solución de

problemas reales, facilitando la aplicación de conocimientos en contextos específicos y generando un impacto tangible en la sociedad.

Las expectativas sobre los licenciados en Ciencias de la Educación reflejan un perfil profesional multifacético, que exige no solo una sólida base teórica y metodológica, sino también un fuerte compromiso social y ético. Se espera que sean innovadores, creativos y capaces de colaborar interdisciplinariamente para abordar problemas educativos desde diversas perspectivas. La capacidad para generar soluciones prácticas y relevantes, mantener un enfoque crítico y actuar con responsabilidad ética es fundamental para promover un cambio significativo en sus comunidades y la sociedad en general. Para ello, se debe evitar caer en modelos mecanicistas, priorizando enfoques que humanicen el proceso educativo.

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el proceso formativo se basa en una serie de objetivos clave, entre los cuales destacan el desarrollo de habilidades básicas, el establecimiento de una estructura curricular coherente, y la integración de bases teóricas y metodológicas que faciliten una comprensión y aplicación efectiva de la investigación. Sin embargo, se ha identificado una disociación en algunos casos entre los objetivos formativos y las prácticas pedagógicas, lo que sugiere la necesidad de una socialización del colectivo docente para acuerdos en las rutas a seguir.

Las estrategias didácticas sistematizadas en la enseñanza de la metodología e investigación educativa juegan un papel crucial en la formación de habilidades investigativas. La combinación de diagnóstico inicial, actividades prácticas, discusiones colaborativas y el uso de recursos didácticos variados refleja un enfoque constructivista que promueve un aprendizaje significativo y contextualizado. Estas estrategias no solo facilitan la comprensión de conceptos teóricos, sino que también fomentan el desarrollo de competencias prácticas. No obstante, es necesario que estas estrategias se ajusten continuamente a las necesidades y niveles de los estudiantes, garantizando que se mantenga la relevancia y eficacia del proceso educativo.

El proceso de evaluación debe orientarse hacia el acompañamiento continuo del aprendizaje, destacando la importancia de la retroalimentación formativa, diagnóstica y sumativa. Este enfoque permite identificar áreas de mejora, adaptar las estrategias pedagógicas y fomentar un aprendizaje reflexivo y colaborativo. La evaluación no solo mide o resalta los resultados finales, sino que también requiere valorar los avances parciales y el proceso investigativo, a través de un acompañamiento continuo por parte del docente, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Aunado a ello, esta formación debe integrar de manera efectiva los valores éticos y profesionales propios de la práctica investigativa. Los docentes desempeñan un papel vital en la inculcación de estos principios, que no solo guían la conducta investigativa, sino que también forman la base para una práctica académica comprometida y responsable. La promoción de la ética, la honestidad, la empatía y el respeto asegura que los futuros profesionales no solo sean competentes en sus disciplinas, sino también agentes de cambio social y responsables en su contribución al conocimiento. La integración de estos valores en la formación académica garantiza no solo la calidad de la investigación, sino también su relevancia y su impacto positivo en la sociedad.

Finalmente, la reflexión constituye un componente esencial en la práctica docente universitaria, especialmente en el ámbito de la investigación educativa. Este enfoque permite a los académicos no solo evaluar y ajustar sus métodos de enseñanza, sino también avanzar en su desarrollo profesional y en la mejora continua de la calidad educativa. La capacidad reflexiva del docente implica un análisis crítico de su propia práctica y de las dinámicas en el aula, lo cual facilita la identificación de áreas de mejora y el ajuste de estrategias de manera continua y adaptativa.

Sobre las aportaciones metodológicas

Esta investigación ha logrado integrar de manera eficaz dos técnicas metodológicas complementarias: el análisis de contenido de la normatividad curricular institucional y las entrevistas semiestructuradas con docentes. El análisis de los planes de estudio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) y del modelo curricular de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) proporcionó un marco estructural detallado de los objetivos formativos y las directrices oficiales. A su vez, las entrevistas ofrecieron una perspectiva enriquecida al capturar testimonios diversos sobre la práctica docente. Esta combinación metodológica permitió una visión integral del fenómeno de la formación para la investigación educativa, trascendiendo las limitaciones de un análisis basado solo en lo ocurrido en el aula.

Un aspecto fundamental de este estudio ha sido la preservación a la singularidad de los testimonios docentes. Se ha cuidado de mantener la esencia y particularidad de cada experiencia, reconociendo que cada relato es único y esencial para comprender la realidad educativa desde una perspectiva multifacética. Esta aproximación ha sido crucial para construir una narrativa fiel y representativa de las vivencias y enfoques pedagógicos, aportando profundidad al análisis y a la interpretación de los datos.

Los aportes teóricos derivados de esta investigación han sido cruciales para el desarrollo de instrumentos destinados a comprender la formación para la investigación educativa, facilitando un análisis más reflexivo de la docencia universitaria. Además, fomentar la discusión individual con los docentes busca incentivar el desarrollo de espacios colectivos, como las academias, donde se pueda dialogar sobre diferentes aspectos de dicha formación, incluido su impacto social y académico. Esta reflexión y el diálogo constante son esenciales para fortalecer la calidad y la relevancia de la enseñanza investigativa, garantizando que la formación recibida por los estudiantes sea adecuada pertinente.

Sobre nuevas rutas de investigación

En el transcurso de esta tesis, se ha evidenciado la necesidad de explorar nuevas rutas en el campo de la formación para la investigación educativa, mediante el planteamiento de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles son los contenidos y las prácticas idóneas que deben caracterizar las asignaturas de investigación educativa para fortalecer la formación de los estudiantes de educación superior?
- ¿Cómo influyen las tecnologías emergentes, como herramientas digitales avanzadas e inteligencia artificial, en la enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa, y cuál es su impacto en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes?
- ¿Cómo generar didácticas específicas respecto a la formación para la investigación educativa a nivel licenciatura?
- ¿Cómo incorporar procesos de formación docente para mejorar la calidad de la enseñanza en investigación educativa?
- ¿Qué acciones y proyectos puede promover la institución para fomentar una cultura investigativa dentro de la comunidad universitaria, y cómo impactan en la formación de los estudiantes y el entorno social?
- ¿Cómo puede la internacionalización de la formación para la investigación educativa enriquecer los programas formativos, y de qué manera influyen los diferentes contextos culturales y educativos en las prácticas investigativas?
- Desde la perspectiva de coordinadores y directivos, ¿qué acciones se han implementado para promover la formación para la investigación en estudiantes de licenciatura y posgrado, y cuáles han sido los resultados más significativos de estas acciones?

- ¿Qué estrategias desarrollan y planifican los docentes que no imparten asignaturas relacionadas con metodología e investigación educativa para mediar la formación de los estudiantes?
- Desde la experiencia docente ¿cómo varían las prácticas y procesos en la formación para la investigación educativa entre estudiantes de posgrado y licenciatura, y qué diferencias significativas se pueden identificar en términos de enfoque y resultados?
- ¿Cuáles son los aportes personales, profesionales y académicos que han experimentado los estudiantes y egresados tras cursar asignaturas de metodología e investigación educativa, y cómo influyen estos en su desarrollo integral?
- ¿Cómo se llevan a cabo y se promueven los procesos de formación para la investigación educativa en diferentes niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior, y qué estrategias se pueden adaptar o innovar para mejorar la formación en cada nivel?

El planteamiento de cuestionamientos para futuras investigaciones en el ámbito de la formación para la investigación educativa pone de manifiesto la necesidad de seguir abordando este fenómeno desde múltiples perspectivas, enfoques y niveles, como lo plantea el campo de las Ciencias de la Educación. La diversidad de preguntas propuestas sugiere que, para avanzar en este ámbito, es esencial desarrollar proyectos educativos integrales que trasciendan las fronteras convencionales de la investigación en este rubro. Además, es esencial destacar que el éxito de estos proyectos dependerá en gran medida de la participación activa de toda la comunidad educativa. La colaboración entre docentes, estudiantes, tutores, coordinadores, directivos y otras partes interesadas se convierte en un componente esencial para el éxito de cualquier iniciativa en este ámbito.

En resumen, aunque diferentes instancias a nivel internacional y nacional, así como la normatividad curricular institucional establecen una intencionalidad sobre la formación para la investigación educativa, su implementación enfrenta desafíos significativos. Los docentes desempeñan un rol fundamental en la adaptación del currículo a las particularidades y contextos específicos de sus estudiantes, lo que subraya la necesidad de promover una formación continua especializada en la enseñanza de la investigación. Además, es crucial asegurar la disponibilidad de los recursos y las condiciones necesarias, ya que estos elementos son esenciales para favorecer los procesos formativos y fortalecer tanto la relevancia como el impacto de las competencias investigativas en el contexto educativo.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- American Educational Research Association. (2011). AERA Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>.
- American Educational Research Association. (2024). About AERA | What is Education Research. <https://www.aera.net/About-AERA/What-is-Education-Research>.
- Arbeu-Reyes, E. (2022). La docencia de nivel superior con perspectiva de estudio desde las Ciencias de la Educación. *III Seminario Internacional de Investigación e Intervención Educativa*. Cienfuegos. Editorial Universo Sur. <https://universosur.ucf.edu.cu>.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En J. Ardoino *et al.*, *SCIENCES DE L'EDUCATION, SCIENCES MAJEURES. ACTES DE JOURNEES D'ETUDE TENUES A L'OCCASION DES 21 ANS DES SCIENCES DE L'EDUCATION*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, pp. 173-181. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf.
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Educación. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación panorama general*. Grupo Banco Mundial. http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C. y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000300005&lng=es&tlng=es.

Batthyány, K. y Cabrera, M. (coord.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

Bauman, Z. (2017). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa. pp. 26-30.

Becerril, E. (2019). 150 Años de Historia Educativa. Gaceta UAEH. <https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/1/numero1/marzo/ileao.html>.

Bouvet, R. (2016). La educación como objeto de investigación: algunas claves de comprensión. En P. Ducoing. (2016) *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE). Plaza y Valdés Editores.

Calzada, B. y Torquemada, A. D. (2015). *Dificultades estudiantiles en la elección de tesis como modalidad de titulación. El caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2015. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Campechano, J. (2009). Elementos para interpretar los significados de las acciones en la práctica educativa. En R. Perales (coord.). *La significación de la práctica educativa* (1ª ed., pp. 71-84). Ediciones Paidós Ibérica.

Campos, M. (2020). *Investigar la educación: el compromiso de saber*. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/investigar-la-educacion-el-compromiso-de-saber>.

- Campos, M. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
<https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055574e.2021>.
- Cañedo, T. y Figueroa A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004.
- Carrasco, S., Baldivieso, S., y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-19.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54743590006>.
- Castañeda, F., Montes, R. y Paz, C. M. (2017). *Desarrollo de la competencia de investigación en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2017. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castellanos, J. C., y Niño, S. A. (2020). Memoria histórica de la licenciatura en Ciencias de la Educación impartida en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17.
<https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.732>.
- Chacón, J. (2013). Una experiencia en la enseñanza de la investigación educativa en el marco de "Proyecto Aula" de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 735-768.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300004.

- Chirino-Ramos, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (55), 18-24. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360633907004.pdf>.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (1ª ed.). Paidós Educador.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2004). *Desarrollo productivo en economías abiertas*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/13057-desarrollo-productivo-economias-abiertas>.
- Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación. (2024). Programa educativas acreditados por CEPPE A.C. <https://ceppe.org.mx/acreditacion/programas-acreditados/>.
- Congreso Constitucional del Estado de Hidalgo. (abril 01, 1948). Decreto 1 de 1948. Ley que crea la Autonomía del Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo.
- Congreso Constitucional del Estado de Hidalgo. (febrero 24, 1961). Decreto 23 de 1961. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2024). Portal de Consultas del Sistema Nacional de Posgrados. <https://conahcyt.mx/consultas-snp/>.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cuahonte, L. C., Aguilar, S. O. y Domínguez, M. de J. (2021). *Alentar la práctica investigativa en estudiantes de educación superior, implementando la evaluación formativa*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Cuahonte, L. C., Hernández, G. y Chacón, I. del C. (2017). *La investigación educativa en el contexto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Juárez Autónoma del Tabasco, entre lo deseable y lo posible*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2017. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente* (1ª ed.). Paidós.
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de la base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 13(1), 95-123.
<https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/47735>.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Editorial Gedisa.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). Mc Graw Hill.
- Díaz, K. I., Pérez, T., y Peña, Y., (2023). La investigación pedagógica con tecnología en la formación del profesorado. *Revista Conrado*, 19(92), 457-466.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n92/1990-8644-rc-19-92-457.pdf>.
- Díaz-Barriga, Á. (coord.). (2022). *Docente y didáctica: acercamientos polémicos*. Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/docente-y-didactica-acercamientos-polemicos>.
- Donnadieu, B. (2010). Educación y formación profesional para los oficios de los humano: ¿desarrollar una función crítica? En P. Ducoing (coord.). (2015). *Pensamiento crítico en*

- educación*. UNAM, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE). IISUE educación.
- Ducoing, P. (coord.). (2016). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE). Plaza y Valdés Editores.
- Eberle, T. (2014). Phenomenology as a Research Method. En U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 184-202). SAGE.
- Espinoza, V. A. (2019). *Prácticas e incidentes críticos de los docentes en formación durante la construcción de la tesis de investigación*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2019. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (1ª ed.). Paidós.
- Filloux, J. (2016). *Epistemología, ética y Ciencias de la Educación* (1ª ed.). Encuentro Grupo Editor.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Follari, R. (2021). El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica. En A. De Alba y C. Hoyos. (coord.). (2021). *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la*

- epistemología y la ontología*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE educación.
- Galbán, S. E. y Ortega, C. F. (2015). *La construcción de significados en torno a la investigación: la experiencia de estudiantes de Pedagogía*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2015. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Girola, L. (2015). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 37(148). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1992.148.51104>.
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0.
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo 2022-2028*. Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. https://periodico.hidalgo.gob.mx/?tribe_events=Periodico-Oficial-Alcance-41-del-01-de-enero-de-2023.
- Guerra, F. E., y Naranjo, M. E. (2020). La formación investigativa en los estudiantes de licenciatura en Educación Básica. Caso Universidad Técnica del Norte, Ecuador. *Delectus*, 3(3), 67-80. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.55>.
- Guerra, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común del desarrollo. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 84-89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180/177>.
- Hernández, A. K. (2013). *La naturaleza de la investigación educativa en el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad*

- Autónoma del Estado de Hidalgo*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Hernández, G. (2007). *Paradigmas en psicología de la educación* (1ª ed.). Paidós Educador.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw Hill.
- Hidalgo, G., Luna, J. M. y Ornelas, G. (2019). *Percepciones de la formación como jóvenes investigadores en su formación inicial en las Escuelas Normales del estado de Aguascalientes*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2019. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hurtado, A. K., Serna, M. L., y Madueño, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 215-224. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181014.pdf>.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Landín, M. del R. (2021). *La formación en investigación educativa: experiencias dentro y fuera del aula. Proyecto de intervención*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lara, R. y Zúñiga, M. (2020). Experiencias de innovación en la práctica docente en educación superior. De la reflexión a la acción. *Revista RedCA*, 3(8), 103-123. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i8.15465>.
- Licona, K. (2019). *Uso de las TIC en la formación para la investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UAEH*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

- Marmoz, L. (2016). Los estudios en Ciencias de la Educación en Francia: ¿inserción, callejones sin salida y aperturas? En P. Ducoing (coord.). (2016). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE). Plaza y Valdés Editores.
- Martínez, F. (1997). *El Oficio del investigador educativo* (2ª ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 1(1), 47-53.
- Masseroni, S. (comp.). (2007). *Interpretando la experiencia: Estudios cualitativos en ciencias sociales* (1ª ed.). Editorial Mnemosyne.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación social*, (1), 47-60 <https://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2022/09/Mejia-Navarrete.pdf>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la Educación*. oikos-tau.
- Mialaret, G. (1985). The Educational Sciences in France. En Kazancigil, A. (ed.). Social Sciences of Education, Disciplinary approaches and planning. *International Social Science Journal*, 37(2), 137-148. UNESCO.

- Mialaret, G. (2010). La actitud científica en la investigación. En P. Ducoing (coord.). (2015). *Pensamiento crítico en educación*. UNAM, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE). IISUE educación.
- Michel, J. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 139-157.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201107>.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.
- Miranda, F. y Molina, A. (2001). *Cuadernillos del CINCIDE No. 1*. Área de Educación. Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE).
- Miyahira, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Meridiana*, 20(3), 119-122.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v20n3/v20n3e1.pdf>.
- Moreno, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Educación y Ciencia*, 7(14), 63-81.
<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/205/pdf>.
- Moreno, M. G. (coord.), Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G. y Klingler, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación, los académicos en México, actores y organizaciones* (pp. 41—111). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf.

- Moreno, M. G., (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>.
- Moreno, M. G., (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XL, 2(158), 59-78.
- Naranjo, J. G. (2021). *Estrategias didácticas en la enseñanza de la investigación para el desarrollo de habilidades investigativas en alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación UAEH*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2022). *Informe diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro 2022*. Dirección de Educación Superior y Ciencia, Secretaría General OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-diagnostico-sobre-la-educacion-superior-y-la-ciencia-post-covid-19-en-iberoamerica-perspectivas-y-desafios-de-futuro-2022>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 1–40. https://agenda2030.mx/docs/doctos/A_RES_70_1_es.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, (7), 57-77. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400707.pdf>

Peñalosa, E. y Montaña, L. (2021). *El encuentro de dos empeños: la educación superior y la investigación educativa. Vicisitudes de un anhelo institucional* (1ª ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.

Pérez, C. G., Gil, D., Torquemada, A. D. y Hernández, J. (2019). *Evaluación del proceso de titulación por tesis de la Licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco*. Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2018/C009.pdf>.

Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>.

Pinto, A. R. y Cortés, O. F. (2017). ¿Qué piensan los estudiantes universitarios frente a la formación investigativa? *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 15(2), 57-75. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6059>.

- Pontón, C. (2010). Influencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa en México. En P. Ducoing (coord.). (2015). *Pensamiento crítico en educación*. UNAM, Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE). IISUE educación.
- Ravelo, M., Bonilla, I. de la C., Martell, M. y Toledo, M. (2019). La formación y desarrollo de la competencia investigativa, una experiencia en Pinar del Río. Mendive. *Revista de Educación*, 17(1), 54-68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000100054.
- Reyes, N. A., Cruz, C. S. y López, A. (2021). *Cómo orientar el proceso de investigación en tiempos de confinamiento por COVID-19 en estudiantes de 5° semestre de educación normal*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ríos, R. (2005). Las Ciencias de la Educación. Entre universalismo y particularismo cultural. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie3642806>.
- Ríos, R. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Revista Científica General José María Córdova*, 12(4), 129-148. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v12n14/v12n14a08.pdf>.
- Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación* (12ª ed.). Plaza y Valdés.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

- Rubio, M. y Castro, G. (2017). *La investigación educativa: un estudio exploratorio a la tesis de la primera generación del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2017. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez, R. C. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>
- Sánchez, R. C. (2018). *Prácticas de formación para la investigación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Santamaría-Rodríguez, J. E., Nieto-Bravo, J. A., García-Díaz, J. J., y Martínez-Gómez, N. (2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214520>.
- Sañudo, L. (2009). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. Perales (coord.). *La significación de la práctica educativa* (1ª ed., pp. 19-54). Ediciones Paidós Ibérica.
- Schmelkes, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo y R. Maggi (coord.), *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337-391). ANUIES/COMIE. Colección Estados del conocimiento.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ª ed.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. En U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170-183). SAGE Publications.

- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Sistema de Reconocimientos de Valides Oficial de Estudios del tipo Superior*. <https://sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/mvc/consultas>.
- Sotelo, M. A, Bojórquez, C. I., y Barrera, L. F. (2013). *Actitudes hacia la investigación en estudiantes universitarios de Psicología y Educación*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2013. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Soto, N. H. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/48/44>.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400012&lng=es&tlng=es.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Terrazas, R., y Silva, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas*, (32), 145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425941262005.pdf>.
- Torquemada, A. (2022). *La ética profesional del docente universitario y su contribución a los procesos de formación y evaluación de la docencia desde la práctica de sus actores* [Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana]. Repositorio IBERO <https://ri.ibero.mx/handle/ibero/6486>.

- Torquemada, A. D., Jardínez, L. y Viveros, U. I. (2017). *Un estudio exploratorio sobre las líneas de investigación en proyectos educativos de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2017. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Torquemada, A. D., Quintero, I. y Moreno, J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *RELAPAE*, (16), 92-105. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1303/1131>.
- Torquemada, A. D., Quintero, I., Orozco, M. de L. y Moreno, J. (2023). *La cancelación de la tesis profesional en el nivel pregrado. Un estudio exploratorio*. VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. <http://elmeecs.fahce.unlp.edu.ar/viii-elmeecs/actas/ponencia-240618121309507699>.
- Tovar-Gálvez, J. y García, G. (2014). Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes. En *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, pp. 2557-2570. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/40144>.
- Turpo, O., Gonzales-Miñán, M., Mango, P. y Cuadros, L. (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e326. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (1999). *Estatuto de Personal Académico*. Dirección General Jurídica. Departamento de Legislación Universitaria. https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/pacademico.htm.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2000). *Proyecto de Creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. División de Docencia.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2009). *Modelo Curricular Integral UAEH*. División de Docencia, Dirección de Educación Superior.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2011). *Modelo Educativo*. División de Docencia. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/docs/modelo_educativo_UAEH.pdf.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2014). *Programa Educativo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Reforma Curricular*. División de Docencia, Dirección de Educación Superior.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018). *Historia, Breve Bosquejo Histórico de la UAEH*. <https://www.uaeh.edu.mx/excelencia/historia.html>.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019a). *150 Años de Vida Institucional, Breve historia*. <https://uaeh.edu.mx/150-aniversario/#:~:text=Breve%20historia&text=Durante%20la%20primera%2C%20que%20abarca,Don%20Agust%C3%ADn%20C%C3%A1rdenas%2C%20el%20Dr.>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019b). *Código de Ética e Integridad Académica del Personal y el Alumnado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/codigo-etica.html.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019c). *Profesiograma licenciatura bachillerato*. https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/profesiograma/profesiograma.pdf

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019d). *Reglamento de Academias*. Legislación Universitaria.

https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/academias.htm.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023a). Anuario Estadístico 2022. Sexto Informe de la Administración Universitaria 2017-2023. https://www.uaeh.edu.mx/informe/2017-2023/6/anuario-estadistico/anuario_estadistico.pdf.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023b). *Boletín Informativo UAEH No. 041*. <https://www.uaeh.edu.mx/noticias/7629/>.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2023c). *Plan de Desarrollo Institucional 2024-2029*. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/images/PDF/PDI.pdf>.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f). *Misión, Visión y Objetivos. Área Académica de Ciencias de la Educación*. <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/mision.html>.

Urgellés-Castillo, I. A., Escalona-Parra, N. E., y Ricardo-Diez, A. (2017). Experiencia acerca de la formación laboral investigativa de los profesionales en formación. *Luz*, 16(4), 65-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166505007>.

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Vázquez, A., Miranda, M. C. y Landero, G. E. (2021). *Percepciones de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía sobre el desarrollo de sus competencias investigativas: un estudio comparativo*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Vázquez, J. C., y Ortiz, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista de Investigación Educativa de la*

REDIECH, 9(17), 133-144.

https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/157/421.

Vega, E. A. (2018). ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 56-62. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561>.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99.

Vicente, M. (2014). La inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación: panorama en Iberoamérica y configuraciones en Argentina. *Revista Española de Educación Comparada*, (24), 273-288. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8685/pr.8685.pdf.

Vicente, M. (2016). Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente. *Trabajo y Sociedad*, (27), 155-176. <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387346190010.pdf>.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7ª ed.). Editorial Graó.

Anexos

Anexo 1. Guía para la búsqueda y revisión de fuentes de información

Búsqueda de fuentes de información	
Tema o problema de investigación	Formación para la investigación educativa a nivel licenciatura.
Idioma(s)	Español
Rango de tiempo	2013 a 2023
Tipo de fuente	Artículos, ponencias, tesis profesionales, capítulos de libros.
Palabras clave	formación para la investigación educativa, formación para la investigación en el nivel pregrado, investigación en estudiantes universitarios, docencia para la investigación educativa, investigación en las Ciencias de la Educación, enseñanza de la investigación educativa.
Sitios de búsqueda	Google Académico, Redalyc, Scielo, Dialnet, repositorio de la UAEH, biblioteca física del ICSHu y ponencias del COMIE.
Revisión de fuentes de información	
Pautas de revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la existencia de estudios previos o investigaciones análogas que aborden el objeto de estudio. • Revisar las fuentes de información, asegurándose de que estén alineadas con la problemática y los objetivos de la investigación, utilizándolos como referentes constantes. • Verificar los sitios de búsqueda y la fecha de publicación de las fuentes consultadas. • Obtener los trabajos completos en formato PDF, asegurándose de su relevancia para la investigación en curso. • Leer el resumen y la introducción de los trabajos como una estrategia preliminar para determinar su inclusión o exclusión en el análisis.
Criterios de exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones que no se desarrollen en el contexto de programas de licenciatura en el ámbito educativo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones que no correspondan al rango de tiempo establecido o que estén en idiomas distintos al español. • Investigaciones de carácter empírico, incluso si contienen los términos de búsqueda o sus combinaciones.
Criterios de inclusión	<p>Investigaciones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza, experiencias y el rol docente. • Integración de las tecnologías digitales. • Subjetividades de los actores educativos. • Modalidades de titulación con enfoque en investigación. • Desarrollo de habilidades y competencias investigativas.
Estrategias de extracción y análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Se asigna un número al nombre de cada archivo de investigación para facilitar la sistematización de la información. • Se identifican los aspectos fundamentales de cada investigación y se registran en una matriz analítica en un archivo de Microsoft Excel, para la revisión documental. • Posteriormente, se generan las referencias utilizando el estilo de publicación APA 7^a edición. • Finalmente, se determinan las similitudes entre las investigaciones y se les asigna una etiqueta temática para generar las categorías de la producción académica del estado del conocimiento.

Nota. Basado y adaptado de Barbosa *et al.* (2013) "Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas".

Anexo 2. Guía para el análisis de contenido

La formación para la investigación educativa a nivel licenciatura desde la normatividad curricular institucional

La presente guía está diseñada para llevar a cabo el análisis de contenido y así, examinar los procesos de formación para la investigación educativa a partir de la revisión de los diferentes documentos que conforman la normatividad curricular institucional, en el contexto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Para ello, la guía tiene como ejes principales: los componentes curriculares, la titulación a nivel licenciatura y el perfil del docente, que a su vez se desglosan en subcategorías con su respectiva definición.

Categorías	Subcategorías	Definición
Componentes curriculares en la formación para la investigación educativa	Objetivos curriculares	Identificación de los objetivos que guían y determinan la intencionalidad de la formación para la investigación educativa de los estudiantes de licenciatura.
	Campos problemáticos	Identificación de situaciones y problemáticas vinculadas al ámbito profesional del egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
	Áreas y núcleos de formación	Descripción de las áreas y núcleos que estructuran los contenidos que coadyuvan a la formación para la investigación educativa en los planes curriculares del programa académico.
	Competencias y saberes	Mención de las competencias, saberes y conocimientos respecto a la investigación educativa, que se espera desarrollen los estudiantes de licenciatura.

	Organización y articulación curricular	Descripción de cómo se estructuran los diferentes contenidos para el desarrollo de la formación para la investigación educativa dentro del currículo formal.
	Campo profesional del egresado	Mención de las áreas profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación, una vez que culmina con sus estudios académicos.
La formación para la investigación en la titulación universitaria a nivel licenciatura	La titulación como requisito en el nivel de licenciatura	Descripción de la titulación como requisito a nivel licenciatura y su relación con la formación para la investigación educativa.
	Modalidades de titulación asociadas a la investigación	Identificación de modalidades de titulación en los diferentes reglamentos institucionales implementados que contribuyen al desarrollo de habilidades y competencias investigativas.
El perfil docente ante la enseñanza de la investigación educativa	Requisitos y competencias del docente universitario	Mención de los requisitos y competencias que se exigen como indispensables a los docentes universitarios.
	La función del docentes en la investigación y el desarrollo académico	Descripción del rol del docente en el fomento de la investigación educativa entre los estudiantes de licenciatura.
Revisión y análisis de documentos institucionales		
Pautas de revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los documentos institucionales de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH que tengan relación con la formación para la investigación educativa. • Obtener los documentos institucionales completos en formato PDF para su lectura y análisis. 	

	<ul style="list-style-type: none">• Leer detenidamente cada uno de los documentos identificados.
Pautas de análisis documental	<ul style="list-style-type: none">• Subrayar los fragmentos que respondan a las categorías definidas.• A cada fragmento relevante, asignar uno o más códigos que mejor representen el contenido según las categorías y subcategorías previamente establecidos.• Incluir detalles que puedan ayudar en la interpretación, como si el fragmento es ambiguo, si falta información clave, o si hay correspondencia directa con las normativas o directrices curriculares.• Posteriormente, generar las referencias utilizando en el estilo de publicación APA 7ª edición.

Anexo 3. Guía de entrevista para docentes de investigación educativa



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación



Maestría en Ciencias de la Educación

La formación para la investigación educativa a nivel licenciatura desde la perspectiva de la docencia universitaria

El presente instrumento está dirigido a docentes que han impartido asignaturas enfocadas a la metodología y la investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UAEH. Su objetivo es conocer las motivaciones, estrategias y acciones tanto científico – académicas como pedagógicas, que apoyan la enseñanza de la investigación en los estudiantes de dicho programa académico.

Instrucciones: Le invito a responder con honestidad las siguientes preguntas a partir de su experiencia docente en las asignaturas de metodología e investigación educativa, pidiéndole estimular su memoria. Cabe resaltar que la información proporcionada en las dos sesiones de esta entrevista será empleada con fines de investigación, por lo cual, será de carácter confidencial.

Primera sesión de entrevista

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de salida: _____

Lugar: _____ Código entrevistado: _____

Entrevistador: _____

En esta primera sesión nos centraremos en comprender sus motivaciones y experiencias personales, su perspectiva sobre los planes de estudio de la LCE, el contexto institucional en el que se desarrollan sus actividades docentes y las estrategias didácticas que emplea en la enseñanza de la investigación.

I. Dimensión personal

- ¿Qué lo llevó a elegir la docencia como actividad profesional en el nivel de licenciatura?
- ¿Por qué continúa en esta profesión?
- Cuando comenzó a impartir materias de metodología e investigación educativa, ¿cuáles fueron sus intereses docentes?
- ¿Qué lo motiva actualmente a impartir este tipo de materias?
- Tratándose de estudiantes de licenciatura, ¿cómo se siente como docente de asignaturas de investigación?
- ¿Cuáles son los aportes personales que ha adquirido de ello?
- ¿Cómo se formó para la enseñanza de estas materias?
- ¿Qué acciones formativas han enriquecido su docencia?
- ¿Cómo fue su acercamiento a la formación para la investigación educativa con estudiantes de licenciatura?
- ¿Qué le ha motivado a ser investigador educativo?
- ¿Qué tipo de actividades realiza o ha realizado en dicho rol?

II. Dimensión institucional

- ¿Ha impartido asignaturas de metodología e investigación educativa en los dos planes de estudio que ha tenido la LCE?
 - ¿Qué diferencias y semejanzas identifica en el plan de estudios de la LCE del año 2000 y el rediseño curricular de 2014 en torno a las asignaturas de metodología e investigación?
 - ¿Podría describir los cambios más significativos que ha identificado de un plan a otro?
 - ¿Cómo impactaron estos cambios en el trabajo docente?
 - ¿Cómo describiría estas nuevas condiciones de trabajo docente?
 - ¿Qué decisiones dieron lugar a estas formas de trabajo?
- ¿Cuáles son las limitaciones o dificultades que ha enfrentado como docente de metodología e investigación educativa?
- Desde el colectivo de docentes de metodología e investigación educativa, ¿Qué acciones realizan para tomar acuerdos en torno a la formación para la investigación en estudiantes de licenciatura?
- ¿Cómo son los espacios donde imparte las asignaturas de metodología e investigación educativa?

- ¿Qué tipo de equipamiento físico y tecnológico se encuentra en dichos espacios?
- ¿Cuáles considera fundamentales para la formación en investigación de los estudiantes?

III. Dimensión didáctica

- ¿Cómo enseña metodología e investigación educativa a sus estudiantes de licenciatura?
¿Podría describir una clase típica?
- En la formación para la investigación, ¿qué estrategias didácticas utiliza para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes?
- ¿Qué recomienda para mejorar la práctica docente en las asignaturas de metodología e investigación educativa?
- ¿Qué considera necesario renovar y/o crear para favorecer la formación para la investigación de estudiantes de licenciatura? ¿A quiénes les corresponde hacer estos cambios?
- ¿Cómo planifica sus actividades de enseñanza y aprendizaje?
- Podría comentar ¿Qué criterios emplea para desarrollar la planeación de la asignatura?
- ¿Qué tipo de adecuaciones lleva a cabo a lo largo del semestre para cumplir con su programación docente? ¿Qué situaciones dieron lugar a dichas adecuaciones?
- ¿Cuáles son los materiales que considera fundamentales para la enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa?
- ¿Utiliza herramientas digitales en el proceso de formación para la investigación de estudiantes de licenciatura? ¿Cuáles y cómo las ocupa? ¿Me podría dar un ejemplo de una actividad?
- ¿Cómo realiza el proceso de evaluación de sus estudiantes respecto a las materias de metodología e investigación educativa?
- ¿Qué aspectos considera para identificar los progresos que tienen sus estudiantes?
- ¿Qué tipo de instrumentos emplea para dar cuenta de ello?
- ¿Qué tipo de productos espera de su materia?
- ¿Qué aspectos de sus clases les gustan más a sus estudiantes y por qué?
- ¿Cuáles no les gustan y a qué lo atribuye?

Segunda sesión de entrevista

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de salida: _____

Lugar: _____ Código entrevistado: _____

Entrevistador: _____

En esta segunda sesión, el enfoque estará en las interacciones entre los diferentes actores educativos, el impacto social de la formación en investigación y, los valores éticos y profesionales que guían su práctica docente respecto a la formación para la investigación educativa.

IV. Dimensión interpersonal

- ¿Cómo describiría la forma de comunicarse con los estudiantes durante su proceso formativo?
- ¿Cómo incorpora las opiniones y perspectivas de los estudiantes en la planificación y diseño de actividades respecto a la formación para la investigación?
- ¿Qué tipo de problemáticas respecto a la formación para la investigación se presentan con mayor frecuencia en la LCE y cómo se enfrentan?
- ¿Cómo fomenta y promueve el trabajo en equipo entre los estudiantes durante el proceso de investigación educativa?
- ¿Cómo se involucra con los otros actores del proceso educativo, tanto los tutores como el coordinador, para garantizar una formación integral y efectiva para la investigación educativa de los estudiantes de licenciatura?

V. Dimensión social

- ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan los docentes respecto a la formación investigativa de los estudiantes como parte de su rol en la sociedad?
- En el caso específico de la LCE ¿cuáles son las necesidades educativas que los docentes enfrentan respecto a la formación para la investigación con estudiantes de licenciatura?
- ¿Cuál es la importancia de la formación para la investigación educativa en el contexto social y educativo donde se encuentra?
- ¿Ha establecido alianzas o colaboraciones con otras instituciones o actores sociales para fomentar la formación para la investigación educativa? ¿Cómo ha sido su experiencia en este sentido?

- ¿Cuáles son los objetivos que guían los procesos de formación para la investigación de los estudiantes de licenciatura en Ciencias de la Educación?
- ¿Cómo cree que la formación para la investigación educativa puede contribuir a los objetivos de la Agenda 2030?
- ¿Cuáles han sido los principales logros o impactos que ha visto en los estudiantes de licenciatura que han recibido formación en investigación educativa?
- ¿Cómo contribuyen los procesos formativos en investigación educativa que reciben los estudiantes de Ciencias de la Educación en la atención a las problemáticas globales de actualidad?
- A partir de su experiencia como docente de investigación, ¿cuáles son las tendencias actuales y futuras que visualiza en la formación para la investigación en Ciencias de la Educación?

VI. Dimensión valoral

- ¿Cuáles son los valores que transmite a sus estudiantes respecto a la investigación educativa?
- En el campo educativo, ¿Cuáles son los principios de valor que guían los procesos formativos de los estudiantes de licenciatura?
- En su práctica docente, ¿Qué principios de valor rigen los procesos de enseñanza para la formación en investigación con estudiantes de licenciatura?
- Desde el ámbito social ¿Qué se espera de un LCE con una formación en investigación?
- Desde el ámbito social y laboral ¿Qué se espera de la enseñanza de la investigación en el nivel superior?
- ¿Cómo impactan los aprendizajes que se logran en las materias de metodología e investigación en la realidad social que viven los estudiantes? ¿Podría dar un ejemplo de ello?
- ¿Los procesos de enseñanza de la metodología e investigación tienen un impacto en la realidad educativa actual? ¿Podría dar un ejemplo de ello?

Comentarios y reflexiones finales

¿Hay algo que le gustaría comentar para concluir esta entrevista? ¿Qué le pareció la entrevista? Le agradezco su contribución a esta entrevista, reiterándole que sus respuestas serán confidenciales y sólo serán empleadas para fines de esta investigación.

Erick Arbeu Reyes

Anexo 4. Ficha de identificación para docentes de investigación educativa



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación



Ficha de identificación para docentes de investigación educativa

Este cuestionario tiene como propósito conocer el perfil académico y profesional de los docentes que han estado a cargo de las asignaturas de metodología e investigación educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, durante los planes de estudio 2000 y 2014.

Instrucciones: Le invito a responder de forma precisa y honesta los datos que se le solicitan a continuación, a partir de su trayectoria académica y profesional, pidiéndole estimular su memoria. Cabe resaltar que la información proporcionada será empleada con fines de investigación, por lo cual será de carácter confidencial.

I. Datos generales

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: Hombre () Mujer ()

II. Datos académicos

Grado académico	Nombre del programa	Institución	Periodo

III. Datos profesionales

- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en el nivel licenciatura? _____
- ¿Cuántos de ellos son en la UAEH? _____
- ¿Cuántos de ellos como docente de metodología e IE? _____
- ¿Cuántas asignaturas imparte? _____
- ¿Cuáles de ellas son de metodología e IE? _____
- ¿Cuál es su tipo de contratación? PTC () PXA ()
- ¿Se desempeña como investigador educativo? Si () No ()
- ¿Dónde se formó como investigador educativo? _____

- ¿Cuántos años lleva ejerciendo el rol de investigador? _____
- ¿Qué líneas temáticas ha desarrollado? _____

- ¿Forma parte de grupos y/o cuerpos de investigación? Si () No ()
- ¿A cuáles pertenece y qué LGAC abordan? _____

Anexo 5. Espacios donde se efectuó la investigación

Figura 12

Aula de clases en la segunda planta del Módulo 4



Figura 13

Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSo)



Figura 14

Cubículos de la biblioteca del ICSHu

**Figura 15**

Área de lectura de la biblioteca del ICSHu



Nota. [Fotografía] por K. P. Salazar Velázquez, 2024.

Anexo 6. Formato de consentimiento informado para los docentes participantes



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
 Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
 Área Académica de Ciencias de la Educación
 Maestría en Ciencias de la Educación



Consentimiento informado para los participantes de la investigación

El presente documento forma parte de un proyecto cuyo principal objetivo es analizar la formación para la investigación educativa desde las experiencias de docentes a nivel licenciatura. Dicho proyecto, está a cargo del C. Erick Arbeu Reyes, quien cursa el programa educativo de Maestría en Ciencias de la Educación, impartido en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Yo, el/la C. _____ manifiesto que en mi calidad de (rol institucional) _____ de la Licenciatura en Ciencias de la Educación acepto participar de manera honesta y voluntaria en este proceso de entrevista, el cual será realizado sin coacción alguna de por medio y bajo mi pleno consentimiento por el C. Erick Arbeu Reyes, con la finalidad de recabar información que formará parte del proyecto antes mencionado.

Cabe destacar que como informante, estoy en mi derecho de abstenerme a no responder los asuntos o temas que considere impropios o inadecuados y que puedo detener la entrevista si así me parece y solicitar la revisión de la transcripción de las entrevistas y/o los resultados de la investigación. También entiendo que los datos que proporciono serán confidenciales y anónimos, y que solo se utilizarán con fines de investigación.

Pachuca de Soto, Hidalgo a _____ de 2023

Tesista

Informante